

Е. В. Кетриш

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Екатеринбург
РГПУ
2017**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Е. В. Кетриш

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2017

ISBN 978-5-8050-0628-0

Екатеринбург
РГППУ
2017

УДК 376.112.4:371.134

ББК Ч448.985

К37

Кетриш, Евгения Валерьевна.

К37 Формирование проектировочной компетенции как фактора успешной профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е. В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 166 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0628-0>.
ISBN 978-5-8050-0628-0

Представлены результаты исследования по выявлению отношения будущих педагогов физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования; предложена педагогическая модель формирования проектировочной компетенции педагога, включающая целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты.

Будет полезна исследователям, изучающим вопросы внедрения инклюзии в российскую систему образования, специалистам, занимающимся организацией обучения будущих педагогов, педагогам, работающим в образовательных организациях различного типа, студентам педагогических вузов.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Малярчук (ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»); доктор педагогических наук, профессор Н. В. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор О. Е. Мелкозерова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета.

Подписано к использованию 28.12.17

Текстовое (символьное) издание (1,17 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2017

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 5 |
| Глава 1. Проектировочная компетенция как фактор успешности профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инклюзивного образования | 10 |
| 1.1. Состояние и проблемы внедрения инклюзивного образования в современной системе образования | 10 |
| 1.2. Формирование проектировочной компетенции как педагогическая проблема | 19 |
| 1.3. Формирование проектировочной компетенции в условиях непрерывной педагогической практики | 38 |
| 1.4. Модель формирования проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре в условиях непрерывной педагогической практики | 54 |
| Выводы | 79 |
| Глава 2. Опытнo-поисковая реализация модели формирования проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре | 82 |
| 2.1. Исследование уровня сформированности проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре | 82 |
| 2.2. Методика формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики | 101 |
| 2.3. Эффективность реализации методики формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики | 114 |
| Выводы | 125 |
| Заключение | 127 |
| Библиографический список..... | 130 |
| Приложение 1. Бланк оценки уровня развития компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре..... | 152 |
| Приложение 2. Методика «Изучение направленности личности» (авторы В. Смекала, М. Кучер) | 155 |
| Приложение 3. Экспресс-диагностика уровня самооценки (по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову, Г. М. Мануйлову)..... | 162 |
| Приложение 4. Методика изучения мотивации обучения в вузе (автор Т. И. Ильина)..... | 163 |

Введение

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего педагогического образования предъявляет новые требования к подготовке педагогов, которые, согласно новой образовательной парадигме, должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, позволяющими им стать мобильными, отвечающими динамичным характеристикам современных социально-экономических условий и конкурентоспособными специалистами, готовыми к принятию идей инклюзивного образования. В то же время, как показывают многочисленные исследования, многие вузы оказались не полностью готовы работать в таких условиях. Это, наряду с другими факторами, определяет актуальность проблемы исследования на социально-педагогическом уровне.

Подготовка будущих педагогов на основе компетентностного подхода предполагает развитие у студентов умений оценивать, осознавать, прогнозировать, моделировать и конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, в связи с чем особо остро встает проблема развития проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе учебной деятельности.

Неотъемлемой частью учебной деятельности в педагогических вузах является педагогическая практика, в процессе которой студенты не только приобретают знания и умения, но и сталкиваются с определенными профессиональными проблемами, что приводит к необходимости планирования, моделирования, анализа и прогнозирования собственной педагогической деятельности.

С внедрением в Российской Федерации инклюзивного образования значимость вышеуказанных видов деятельности увеличивается, поскольку эффективность внедрения зависит не в последнюю очередь от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды [230]. В учебном процессе педагогических вузов предусмотрено несколько видов педагогической практики, каждый из ко-

торых имеет свои обособленные цель и задачи. С нашей точки зрения, все предполагаемые виды педагогической практики должны преследовать одну общую цель: формирование профессиональных компетенций и, как следствие, профессиональной компетентности педагога. Соответственно, все виды педагогической практики должны рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций, в том числе и проектировочной как одной из наиболее важных для педагога.

Однако несмотря на проявляемый научным сообществом интерес к проблеме формирования проектировочной компетенции педагогов проведенный нами анализ научных источников показал, что при реализации компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании выделяются такие проблемы, как несовершенство понятийно-категориального аппарата и отсутствие нормативно закреплённой системы оценки компетенций. Все это указывает на недостаточный уровень изученности проблемы формирования профессиональных компетенций, в частности проектировочной компетенции, что подтверждает актуальность исследования на научно-теоретическом уровне.

В теории профессиональной педагогики непрерывная педагогическая практика рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса, обеспечивающего формирование профессиональных компетенций. Вместе с тем, специальных исследований, посвященных формированию проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики, до настоящего времени не проводилось. Это также обуславливает актуальность исследования на научно-методическом уровне.

Анализ педагогической теории и практики показал, что в настоящее время большое число педагогических исследований посвящено проблемам формирования профессиональных компетенций студентов различных вузов. Исследованию сущности и структуры профессиональных компетенций и профессиональной компетентности посвящены работы отечественных (Е. В. Бережновой, А. А. Деркача, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Никитиной) и зарубежных (Ж. Давидсона, Б. Оскарссона, Д. Равена, Р. Уайта, Д. Хаймса, В. Хутмахера) исследователей. Проблемы формирования профессиональных компетенций специалистов различного профиля рассматриваются в работах К. Э. Безукладникова, А. А. Деркача, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Ю. В. Сенько.

Проектирование в педагогических исследованиях отечественных авторов рассматривается с различных позиций: как деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов (Н. В. Борисова); целенаправленная профессиональная деятельность по изменению педагогической действительности (О. Г. Прикот); целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы (Н. О. Яковлева); как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности (В. С. Безрукова). Формированию проектировочных умений учащихся и студентов посвящены работы Г. А. Лебедевой, О. В. Тарасюк. Теория и практика формирования проектировочной компетенции анализируются в работах Н. В. Зеленко, Ю. Г. Комендровской, Г. Е. Муравьевой, Н. О. Яковлевой.

Значительное внимание в научных публикациях уделено и различным аспектам педагогической практики. Так, в работе Л. М. Куликовой представлена концепция систематизации педагогической практики как системы профессиональной подготовки студентов вузов физической культуры; в работах Ю. В. Лазаревой, А. Н. Саврасовой педагогическая практика рассматривается как основной способ овладения профессиональными компетенциями, составляющими суть профессиональной компетентности педагога. Организационно-методические вопросы организации педагогической практики отражены в работах О. А. Абдуллиной, В. С. Быкова, Ю. В. Лазаревой, А. Н. Саврасовой.

Опираясь на результаты исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики в контексте изучения инклюзивного подхода к образованию (Н. Н. Малофеев, У. В. Ульенкова, Л. М. Шипицына), мы смогли выделить особенности детей с ограниченными возможностями здоровья и специфику организации их обучения совместно с нормативно развивающимися сверстниками.

В целом, анализ психолого-педагогической литературы и практических исследований в области инклюзивного образования позволил сделать вывод, что вопросам готовности будущего педагога (М. И. Дьяченко, Э. Ф. Зеер, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин) в том числе к работе в условиях инклюзивного образования (Л. М. Кобрина, И. Н. Хафизуллина, А. Я. Чигрина, Ю. В. Шумиловская) посвящено достаточно исследований.

Однако специфике подготовки педагогов по физической культуре к профессиональной деятельности в условиях внедрения инклю-

зивного образования в обозначенных исследованиях уделено недостаточное внимание. Процесс формирования проектировочной компетенции будущих педагогов как части профессиональной компетентности педагога, предполагающей способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса в условиях внедрения инклюзивного образования, также ранее не рассматривался.

Анализ научной литературы и опыта работы педагогических вузов позволил сформулировать следующие противоречия, являющиеся предпосылками данного исследования:

- *на социально-педагогическом уровне* – между возросшей потребностью общества в педагогах, обладающих проектным мышлением, и неготовностью вузов обеспечить условия для формирования проектировочной компетенции как одного из ведущих компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов;

- *на научно-теоретическом уровне* – между актуальностью решения проблемы формирования проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических представлений о сущности и специфике данного процесса, его основных этапах;

- *на научно-методическом уровне* – между необходимостью для студентов овладеть проектировочной компетенцией на высоком уровне и недостаточной разработанностью учебно-методического обеспечения процесса формирования данной компетенции в условиях непрерывной педагогической практики.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные методологические идеи, содержащиеся в работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. М. Новикова, касающиеся прежде всего методологии и методики психолого-педагогического исследования (В. И. Загвязинский), соотношения педагогической науки и практики, а именно понимания педагогики как теории педагогической практики (В. В. Краевский), концептуальные положения профессионально-педагогического образования (С. Я. Батышев, А. М. Новиков); системный подход к исследованию педагогических явлений и процессов (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Ф. Ф. Королев, Н. В. Кузьмина), позволяющий представить непрерывную педагогическую практику как сис-

тему, включающую такие взаимосвязанные компоненты, как цели и задачи, принципы и закономерности ее организации, содержание практической подготовки и организационные аспекты. При анализе педагогической практики основополагающую роль играет также деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Использование междисциплинарного подхода (В. С. Безрукова, С. И. Золотова, Н. К. Чапаев, С. В. Черемных, Е. Б. Шоштаева и др.) в процессе анализа организации непрерывной педагогической практики обеспечивает интеграцию научных знаний студентов в практическую деятельность, тем самым позволяя увидеть объект в единстве его связей и отношений.

В основу исследования также положены теоретические исследования принципов и логической структуры проектировочной деятельности (Г. Е. Муравьева), проектирования как содержательного, организационно-методического и социально-психологического оформления замысла и реализации целостного решения педагогической задачи (В. А. Сластенин), содержания проектировочных умений и проектировочных способностей педагога (Н. В. Кузьмина), компетентностного подхода как современной образовательной парадигмы образования (В. И. Байденко, А. Г. Бермус, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторской); исследования, посвященные анализу сущности, структуры и соотношения понятий профессиональной компетенции и профессиональной компетентности (В. И. Байденко, А. Г. Бермус, Ю. В. Варданян, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина), проектной деятельности в учебном процессе, в основе которой лежит творческая активность студентов (В. П. Беспалько, Г. Б. Голуб, С. С. Кашлев, А. Колмос, Е. С. Полат); теории моделирования в педагогических исследованиях как научного метода рассмотрения и анализа различных объектов и процессов путем построения их моделей, сохраняющих основные исходные особенности объекта исследования (С. И. Архангельский, А. Ф. Зотов), как высшей и особой формы наглядности и средства упорядочения информации (Ю. К. Бабанский), как структуры, состоящей из определенных этапов создания педагогической модели (Н. В. Кузьмина).

Этапы процесса формирования проектировочной компетенции будущих педагогов рассмотрены на примере изучения особенностей организации непрерывной педагогической практики студентов 1–5-го курсов, обучающихся на факультетах физической культуры различных вузов.

Глава 1. ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Состояние и проблемы внедрения инклюзивного образования в современной системе образования

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивному образованию дается следующее определение: «...равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п.» [154].

В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», приняв на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями. «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей» [153]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дается толкование понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья»: это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [153].

Образовательная интеграция детей с особыми потребностями – это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Новый подход к организации образования таких детей вызван к жизни множеством причин, которые можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигшего определенного уровня эко-

номического, правового и культурного развития. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [132].

Рождению ребенка с нарушениями в физическом и интеллектуальном развитии в существующих в мире сообществах придается (и придавалось) различное значение. Даже в одном обществе это событие может иметь множество значений, обусловленных субкультурными представлениями, стереотипами, ценностями, которые варьируются как исторически, так и географически.

Дж. Ньюман полагает, что отношение к людям с нарушениями и социальная политика по отношению к ним формируются в результате исторических процессов. Автор отмечает, что данные процессы направляются философскими понятиями утилитаризма, гуманизма и прав человека. Настоящие понятия были частью западной культуры с древних времен и актуальны для политики и общественной морали и в настоящее время [263].

Необходимо отметить, что сегодня в России значительная часть родителей нормально развивающихся детей не принимают идеи о возможности включения детей с инвалидностью в обычные школы и детские сады и выступают против инклюзии. Так, например, исследование, касающееся отношения школьников с нормальным развитием к людям с особыми потребностями, проведенное А. Ю. Пасторовой, показало, что с возрастом показатели эмпатии и принятия людей с особыми потребностями у учащихся снижаются, и «это наглядная иллюстрация того, что разделение людей на “инвалидов” и “не инвалидов” негласно усваивается школьниками, несмотря на то, что преподаватели проводят “уроки доброты”, рассказывают на классных часах о толерантности, а по телевидению идут замечательно снятые социальные ролики» [162, с. 44]. Соответственно, можно высказать предположение, что дети перенимают сегрегационные установки и стереотипы по отношению к людям с ограниченными возможностями у взрослых, и такие установки на протяжении школьного возраста успешно закрепляются в их сознании.

На наш взгляд, такое отношение к детям с ограниченными возможностями связано главным образом с тем, что на протяжении долгого времени эти дети были изолированы от общества, будучи замкнутыми в особом социуме, в особых социальных, более того, государственных институтах.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что не существует единственно верного варианта, которого следует придерживаться, в том числе и родителям детей с ограниченными возможностями. Даже инклюзивное образование не всегда и не для всех «особых» детей является лучшим решением. Примером тому могут служить дети, которым был поставлен диагноз «ранний детский аутизм», и дети с расстройствами аутистического спектра. Поскольку главными симптомами при данном синдроме являются нарушение социального взаимодействия и нарушенная взаимная коммуникация, такие дети редко могут вписаться в условия не только общеобразовательных школ, но даже и специальных образовательных учреждений. Следовательно, для них необходимо искать какие-то другие варианты взаимодействия с социумом.

Обычное образование нацелено на здоровых детей, включает в себя обычных педагогов и обычные общеобразовательные школы. Специальное образование включает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа, и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального ребенка к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимая ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант посещения учебного заведения учащимся с ограниченными возможностями здоровья, надомное, дистанционное обучение [207].

Возвращаясь к проблеме инклюзивного образования в России, необходимо заметить, что эффективность его внедрения зависит прежде всего от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, умеющих реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды [230].

Проведя многоуровневый анализ причин возникновения различных барьеров на пути развития инклюзивного образования, вместе с Ю. В. Шумиловской мы выделяем следующие их уровни:

1. Макроуровень. Основными барьерами этого уровня для развития образовательной инклюзии являются несовершенство федерального законодательства в отношении детей-инвалидов; его несоответствие международным нормам; отсутствие федерального закона о специальном образовании, в котором бы четко определялись правовые основы института инклюзивного образования и принципы механизма создания экономических условий для реализации инклюзивных подходов в образовании лиц с особыми образовательными потребностями.

2. Мезоуровень. Здесь основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании являются наличие культурных стереотипов в отношении людей с ограниченными возможностями; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребенка; отсутствие специальных стандартов образования и вариативных программ для обучения лиц с особыми образовательными потребностями; отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» учащихся по индивидуальному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или иного учащегося стандартную образовательную программу и применять в обучении компетентностный подход; отсутствие программ по сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общем образовательном учреждении.

3. Микроуровень. Этот уровень барьеров на пути развития инклюзивных подходов в образовании связан с деятельностью конкретных организаций и специалистов, отдельных людей. Для инклюзивного образования это уровень психологического принятия преподавателями образовательных учреждений самой возможности совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к учащимся с ограниченными возможностями здоровья [249].

Предполагается, что детям с особенностями развития сегодня не обязательно обучаться в специальных учреждениях: в обычной общеобразовательной школе они не только могут получить более качественное образование, но и успешно адаптироваться к жизни, реализо-

вать потребность в эмоциональном и физическом развитии. К сожалению, практика показывает, что вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе до сих пор остается открытым. Связано это не только со спецификой методик, но и с неподготовленностью кадров, формирующих инклюзивную образовательную среду, оказывающих коррекционную и психологическую поддержку учащимся с особыми образовательными потребностями [207].

Инклюзия в образовании предполагает реализацию постулата «Не дети созданы для школы, а школа создана для детей» [230]. При этом школа и система образования в целом, как общественный институт, должны учитывать разнообразные потребности и особенности разных детей, а не предъявлять требования соответствия установленным формальным нормам. Все это возможно только лишь при выполнении очень важного условия – формирование и развитие готовности «массового» педагога к принятию идей инклюзивного образования и его способности работать в этих условиях.

Такая готовность педагогов может сформироваться лишь при определенных условиях и содержании образовательного процесса в организациях системы высшего образования, а также в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Готовность как социальная установка определяется нами как *предрасположенность, предшествующая выполнению деятельности*. Она традиционно включает когнитивный (владение знанием предметного содержания готовности), эмоциональный (отношение к содержанию готовности, объекту ее приложения; регуляция процесса и результата проявления готовности) и конативный (проявление в разных ситуациях) компоненты [230]. Содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности, и наряду с традиционными компонентами сегодня в структуру готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования должны быть включены такие компоненты, как рефлексивный и коммуникативный. Важно также исследовать формирование готовности к работе в условиях инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки, профессионального становления педагога.

Наиболее важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и цен-

ностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетенций. Исследователи отмечают, что уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей для работы в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [5]. Среди основных психологических барьеров исследователи выделяют страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональную неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования очень нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования ряд авторов рассматривают через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

При этом в структуре профессиональной готовности выделяются информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. В структуре психологической готовности – эмоциональное принятие детей с раз-

личными типами нарушений в развитии; готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [5].

Таким образом, инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса [68].

В свою очередь, подготовка педагогов в сфере физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования затруднена наличием средовых барьеров (выбор учебного материала, соответствующего интересам и возможностям всех учащихся класса; повышенное психологическое напряжение педагога; сложности общения школьников с особыми образовательными потребностями как со здоровыми сверстниками, так и с педагогом и др.). Кроме того, специалист по физической культуре и спорту работает в условиях повышенного психологического напряжения, так как в значительной степени усложняется выполнение требования обеспечения безопасности занятий физическими упражнениями для всех участников образовательного процесса, поскольку педагогу необходимо больше внимания уделять детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья [68].

С. П. Евсеев отмечает, что в системе мер социальной защиты инвалидов наиболее эффективными являются реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры [66]. У лиц с ограничениями возможностями здоровья занятия физической культурой направлены на развитие основных физических качеств; повышение функциональных возможностей организма; становление, сохранение и использование оставшихся в наличии телесно-двигательных качеств ребенка-инвалида; формирование комплекса специальных знаний. Помимо данных положительных влияний инклюзивные уроки физической культуры имеют еще ряд преимуществ. «Особые» дети получают доступный пример для двигательного подражания; формируется способность к преодолению физических и психологических барьеров, препятствующих полноценной жизни; осознается необходимость сво-

его личного вклада в жизнь общества; появляется желание улучшать свои физические кондиции. Инклюзивное образование построено на поддержке, взаимопомощи, равноправии и дружбе. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья важно осознать, что он может общаться на равных со здоровыми, понять, какие качества нужны для общения с другими детьми, снять налет иждивенчества и преодолеть желание самоизоляции, убедиться в собственном физическом потенциале. Несомненно, положительный опыт из таких уроков выносят и нормативно развивающиеся дети. Для них эти уроки – это новые навыки общения и развитие эмоциональной сферы, преодоление эгоистических установок или комплекса превосходства. Это восприятие «другого» ребенка как равного, проявление чувства ответственности за другого человека, развитие умения соизмерять свои желания с возможностями другого, осознание важности адекватной помощи в ситуации, когда она действительно необходима. Участвуя совместно в образовательном процессе, здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья учатся толерантному отношению друг к другу [66].

По данным различных статистических исследований, порядка 18–20 % «особых» детей обучаются в общеобразовательных учреждениях, где должны создаваться условия, адекватные психофизическим способностям этой группы детей. Однако чаще всего в учебных заведениях общего типа «особые» дети находятся в условиях малоподвижности как вынужденной формы поведения. Обычно они освобождены от занятий физической культурой или их относят к специальной группе, фактически не функционирующей в основной массе школ. В связи с этим инклюзивные уроки физической культуры приобретают особую актуальность и значимость [156].

При организации обучения детей в условиях внедрения инклюзивного образования особая роль, на наш взгляд, отводится проектировочной компетенции, которую мы рассматриваем как часть профессиональной компетентности педагога, предполагающей способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса.

В рамках рассматриваемой проблемы нами было проведено исследование по выявлению отношения будущих педагогов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие студенты 1–5-го курсов факультета физической культуры (147 человек). Обозначим результаты проведенного опроса.

На вопрос «Знакомы ли Вы с термином “Инклюзивное образование”?» 37 % студентов ответили положительно, а 63 % – отрицательно.

На вопрос «Как Вы относитесь к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья?» 34 % респондентов ответили, что положительно, а 66 % – что отрицательно.

На вопрос «Вы хотели бы работать преподавателем или тренером в области адаптивной физической культуры?» 43 % студентов ответили, что хотели бы работать преподавателем в области физической культуры и спорта инвалидов, 57 % – что не хотели бы.

На вопрос «Как Вы считаете, должны ли студенты различных специальностей педагогического вуза изучать особенности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности?» 83 % ответили положительно, 17 % – отрицательно.

На вопрос о факторах, которые могут затруднить работу специалиста по физической культуре при организации совместных занятий здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, были получены следующие ответы.

В большей степени – 38 % ответивших – студентов беспокоят сложности в организации взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья; отсутствие специальных навыков для общения с детьми-инвалидами (например, владение сурдопереводом) страшит 22 % студентов, а недостаток или отсутствие специального оборудования и приспособлений для таких занятий – 21 % опрошенных.

В меньшей степени вызывают затруднения недостаточные знания по методике занятий с детьми-инвалидами – 19 %.

На вопрос «Где Вы планируете работать после вуза?» 71 % опрошенных ответили, что будут работать по специальности, 15 % – не будут работать по специальности, 14 % не определились.

Анализ полученных ответов позволил сделать следующие выводы:

1. Инклюзивное образование является одной из основных составляющих процесса социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты опроса свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов, обучающихся по специально-

сти «Физическая культура», не знакомы с термином «инклюзивное образование», а достаточно большой процент опрошенных студентов против совместного обучения здоровых детей и детей с нарушениями в состоянии здоровья.

2. При этом большинство студентов отметили, что изучать особенности детей с различными ограничениями должны все студенты педагогического вуза, поскольку, если придется работать в условиях инклюзивного образования, они бы предпочли быть более подготовленными.

3. Относительно того, какие факторы в большей мере могут затруднить работу специалиста по физической культуре и спорту в условиях инклюзивного образования, нужно сказать, что больше всего будущие специалисты опасаются за эффективную организацию взаимодействия между нормативно развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты проведенного исследования показали, что будущие специалисты по физической культуре имеют недостаточные знания о специфике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Однако адекватно оценивают возможные трудности при работе в условиях инклюзивного образования и уровень своей готовности к их преодолению [97].

По итогам исследования мы пришли к пониманию необходимости обучения будущих педагогов по физической культуре специфике работы в условиях инклюзивного образования. Для этого нами была разработана педагогическая модель, направленная на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в условиях внедрения инклюзивного образования.

1.2. Формирование проектировочной компетенции как педагогическая проблема

На современном этапе развития общества с целью наиболее эффективного использования человеческих ресурсов во всех сферах жизни и областях деятельности наибольшее внимание уделяется компетентностному подходу.

Само понятие «компетентностный подход» было заимствовано из западноевропейской системы профессионального образования, в которой используется термин «обучение на основе компетенций» [16, с. 9].

Теории ориентированного на компетенции образования формировались начиная с 70-х гг. XX в.: так, в период 1970–90-х гг. в России

разрабатывались различные классификации компетенций, отраженные в работах Е. В. Бондаревской, А. А. Деркача, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. В. Мясищева, Л. А. Петровской и др. и получившие в дальнейшем признание педагогической общественности.

В рамках проектов государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появляется и начинает активно использоваться термин «компетенции». Данное понятие становится частым в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования. Как отмечает В. И. Байденко, постепенно научное сообщество приходит к осознанию недостаточности триады «знания – умения – навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса [15, с. 13].

Данное положение подтверждается результатами научных исследований (см. работы Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова и др.), в которых утверждается, что необходимость перехода на новые образовательные стандарты обусловлена кардинальными изменениями подходов к оценке профессиональных качеств работников: в частности, тем, что современное общество испытывает насущную необходимость в творческих, интеллектуальных кадрах, обладающих развитыми навыками к самообразованию, опытом проектной деятельности, успешной профессиональной коммуникации. Но реализуемые в настоящее время образовательные стандарты, рассчитанные в первую очередь на передачу теоретических знаний и общих профессиональных навыков, не в состоянии обеспечить подготовку подобных профессионалов [53].

Сложившаяся ситуация обусловила необходимость разработки государственных образовательных стандартов третьего поколения, или федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС З+). Принципиальное отличие ФГОС ВО от предшествующих государственных стандартов заключается прежде всего в том, что в них определены требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), к которым относится не только получение соответствующих знаний, умений и навыков, но в первую очередь формирование общекультурных и профессиональных компетен-

ций выпускника вуза. Как пишут современные исследователи, «в отличие от характерной для ГОС первого и второго поколений квалификационной модели, компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда» [56, с. 41].

Анализ научной литературы по проблемам реализации компетентностного подхода показывает всю сложность и многомерность трактовки как самого вышеуказанного подхода, так и основных понятий, применяемых при его реализации. Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» утверждают: «Речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок» [213, с. 34].

Использование терминологии и методологии новой парадигмы в образовании призвано способствовать преодолению традиционных ориентаций образования, актуализировать его деятельностьную составляющую и привести к новому видению его содержания, методов и технологий.

В докладе Международной комиссии по образованию, представленном ЮНЕСКО, говорится: «Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле – приобретение компетентности, дающей возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, <...> компетентность и квалификация во многих случаях станут более доступными в случае, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности» [154].

Мировые тенденции интеграции, глобализации и процессы гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» обуславливают необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование [34].

Компетентностный подход Д. С. Ермаков определяет как метод моделирования целей и результатов образования в качестве норм оценки его качества, а также отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности [69]. О. Е. Лебедев рассматривает компетент-

ностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [123].

Компетентностный подход по мнению Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней и других отечественных ученых является способом достижения нового качества профессионального образования и соответствия личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста потребностям жизни, включая потребности самого специалиста, производства и общества в целом [77, 81 и др.].

Л. А. Павлова считает, что внедрение компетентностного подхода знаменует постепенный переход от трансляции и формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, включая реализацию потенциала и способностей выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства. Результатом реализации компетентностного подхода, по ее мнению, является выпускник, владеющий компетенциями (тем, что он может делать, тем, к чему он готов) [161, с. 58]. В. А. Болотов и В. В. Сериков также теоретически обосновывают идеи включения компетентностного подхода в современную образовательную парадигму [39].

Однако у компетентностного подхода в образовании имеется немало противников. Например, голландский исследователь В. Вестера утверждает, что термин «компетентность» в нынешнем его употреблении – это не более чем неточная этикетка, плохо отличимая от привычного термина «умелость» и ничего не прибавляющая к нашему пониманию природы обучения действенному мышлению и умному действию [264]. По мнению И. В. Ермаковой и Г. А. Цукерман, в российском психолого-педагогическом сообществе слово «*competence*» возникло как проявление новой моды [70, 235]. Напротив, согласно мнению профессора Г. И. Ибрагимова, компетентностно-ориентированное профессиональное образование – не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой [86].

Р. Барнетт говорит о необходимости понимания ограниченности компетентностного подхода прежде, чем «преисполниться энтузиазмом и присягнуть ему на верность» [20, с. 47]. Анализируя перспективы образования с точки зрения внедрения компетентностного подхода, С. Я. Батышев отмечает, что образование может утратить традиционную установку на воспитание понимания, критичности и рефлексивности в связи с курсом на обеспечение результативности, предприимчивости и социальной мобильности выпускников [22]. С другой стороны, И. А. Зимняя утверждает, что компетентностный подход поможет сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности предшествующего периода развития образования, если лежащие в его основе компетентности будут рассматриваться как сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, эмоциональные, нравственные составляющие [82].

Таким образом, сопоставление представленных выше мнений позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время и в нормативных документах, и в работах отечественных и западных исследователей понятийный аппарат компетентностного подхода определен в целом недостаточно, что обуславливает актуальность изучения данной проблематики и выступает предпосылкой для проведения исследований, направленных на методологическое и теоретическое осмысление компетентностного подхода в образовании.

Актуальность компетентностного подхода показана в работе Е. О. Ивановой, которая выделяет следующие его отличия от традиционного, знаниево-ориентированного [88]:

- образовательный результат – формирование компетентностей – в большей мере соответствует общей цели образования – подготовка гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности, продолжению профессионального образования, самообразованию и самосовершенствованию;

- при данном подходе соединяются интеллектуальная, практическая и эмоционально-ценностная составляющие образования;

- утверждается, что содержание образования и образовательные стандарты должны соответствовать критерию результативности.

Е. О. Иванова делает вывод, что «данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельно-

сти, а также личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели» [89].

Другие исследователи (А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман) отмечают принципиальную непротивопоставленность компетентностного подхода традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках. По их мнению, позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект: что у обучаемого должно быть сформировано и развито [138, 151, 176, 235].

Из всего вышесказанного можно заключить, что реализация компетентностного подхода требует нового проектирования как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизмом управления им, в связи с чем поиск наиболее эффективных путей внедрения компетентностного подхода многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема образования, что, в свою очередь, детерминирует необходимость дальнейшего теоретико-методологического и эмпирического исследования данной проблематики.

Рассматривая парадигму компетентностного подхода в образовании, необходимо остановиться на понятиях «компетенция» и «компетентность», рассмотрев их сходство и различия.

По мнению С. Е. Шишова и И. Г. Агапова, «компетенция – это возможность *установления связей между знаниями и ситуацией* или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы» [246, с. 58]. О. В. Колобова и А. Г. Каспржак определяют компетенцию как *готовность к осуществлению практической деятельности* и готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели [151]. И. А. Зимняя трактует компетенцию как *внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования*, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений, а проявляются и актуализируются в поведении, деятельности человека [81]. По мнению Э. Ф. Зеера, компетенции – это обобщенные *способы действий*, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности [76]. М. А. Чошанов рассматривает компетенцию как *способность к актуальному выполнению деятельности*, которая служит связующим звеном между компонентами триады «знания, умения, навыки» [239].

В табл. 1 представлены точки зрения разных авторов на определение понятия «компетенция».

Таблица 1

Трактовки понятия «компетенция»

| Трактовка | Автор |
|---|--|
| Компетенция – это возможность установления связей между знаниями и ситуацией, или, в более широком смысле, способность найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы | С. Е. Шишов, И. Г. Агапов [246] |
| Компетенция – готовность к осуществлению практической деятельности и готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели | О. В. Колобова и А. Г. Каспржак [151] |
| Компетенция – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности | Э. Ф. Зеер [76] |
| Компетенция – способность к актуальному выполнению деятельности, которая предполагает значение триады «знания, умения, навыки», служит связующим звеном между ее элементами | М. А. Чошанов [239] |
| Компетенции – внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые включают в себя знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений. Компетенции проявляются и актуализируются в поведении, деятельности человека | И. А. Зимняя [81] |
| Компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств | В. Д. Шадриков [241] |

Анализ названных работ показывает, что в обобщенном виде компетенции представляются как знания, умения, навыки и личностные качества выпускника, а также как его готовность и способность к выполнению профессиональной деятельности на высоком уровне.

Для более глубокого понимания роли компетентностного подхода в образовании необходимо привести *классификации компетенций*, созданные различными авторами.

В ходе работы над программой TUNING учеными было выделено несколько групп общих компетенций [112]:

- *инструментальные*, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения;

- *межличностные*, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике, а также социальные умения – такие, как умение работать в команде и т. д.;
- *системные* – умения и способности, касающиеся целых систем;
- *профессиональные*, включающие ключевые, базовые, специальные компетентности.

Данная классификация послужила основой для более частных классификаций компетенций в России и за рубежом.

Ряд авторов (О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской и др.) предлагают классификацию образовательных компетенций по трем уровням, соответствующим содержанию образования [123, 232]:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов, уровне) относятся к общему содержанию образования;
- общепредметные (реализуемые на интегративном для совокупности предметов, образовательной области уровне) относятся к определенному кругу предметов и образовательных областей;
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов) являются частными по отношению к двум предыдущим уровням, имеют конкретное описание и специфику возможностей формирования в рамках учебных предметов.

Другая группа исследователей (И. А. Зимняя, Д. А. Иванов и др.) предлагают классификацию, включающую три класса компетенций [81, 87]:

- профессиональные (специальные), необходимые данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности;
- надпрофессиональные, необходимые для того, чтобы эффективно работать в организации;
- ключевые, в которые входят умения и качества, необходимые каждому члену данного общества для успешной социализации.

Отметим, что обе классификации содержат такую структурную единицу, как ключевые компетенции, которые являются своего рода ключом для других компетенций, более конкретных и предметно-ориентированных.

Состав *ключевых компетенций* у разных авторов различен. Так, А. М. Новиков, понимая под ключевыми компетенциями базисные квалификации, относит к ним *владение* «сквозными» умениями (работа на компьютере, умение использовать базы и банки данных, умение осуществлять презентацию технологий и продукции); *знание* иностран-

ных языков; *умение* защищать интеллектуальную собственность; умение осуществлять трансфер технологий (перенос их из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; санитарно-медицинские знания; знание принципов обеспечения безопасности жизнедеятельности; правовые знания; знание патентно-лицензионной сферы; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; личностные качества: коммерческая смекалка, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т. д. [148, с. 128–129].

В. И. Байденко и Б. Оскарссон для обозначения ключевых компетенций используют понятие «базовые навыки», определяя их как личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. В перечень базовых навыков в соответствии с этим они включают коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к креативному мышлению; приспособляемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценку [14].

Таким образом, выделяются, по меньшей мере, два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни исследователи (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, Б. Оскарссон и др.) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности, связанной с разнопрофильными профессиями. Другие (А. М. Новиков и др.) говорят о ключевых компетенциях как о сквозных знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, при выполнении различных видов работ. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на широких знаниях и умениях обучающихся.

В обзорной статье Ю. Г. Комендровская отмечает: «В отечественной научной литературе выделяют ключевые и профессиональные компетенции. Ключевыми называют компетенции, которые являются универсальными, применимыми в различных жизненных ситуациях. Профессиональные компетенции, в свою очередь, не столь универсальны, как ключевые. Их проявление ограничивается той или иной сферой профессиональной деятельности человека. Профессиональные компетенции, в свою очередь, подразделяют на базовые и специальные (функцио-

нальные) компетенции. Базовые компетенции являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда, т. е. могут быть востребованы во многих видах профессиональной деятельности. Применение специальных (функциональных) компетенций ограничено рамками определенной профессии, специальности» [106, с. 39].

Иерархия компетенций по Ю. Г. Комендровской представлена на рис. 1.

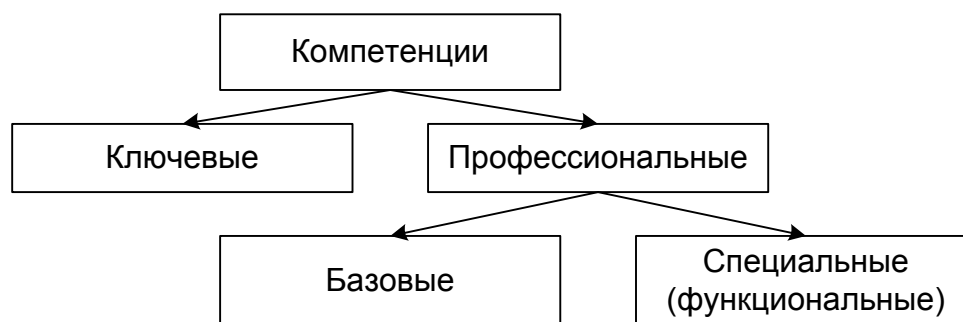


Рис. 1. Иерархия компетенций по Ю. Г. Комендровской

Выше мы рассмотрели подходы к пониманию ключевых компетенций; подробный анализ понятия «профессиональная компетенция», уточнение его содержания будут представлены в следующем пункте настоящей главы.

Для дальнейшего анализа сущности компетентностного подхода необходимо ознакомиться с существующими определениями понятия «компетентность» и попытаться соотнести его с понятием «компетенция».

Все исследователи, изучавшие природу феномена компетентности, обращают внимание на его многосторонний, разноплановый и системный характер.

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. На фундаментальном уровне находятся все специфические умения и способности для выполнения определенного действия, а на высшем – компетентности для организации деятельности любого вида: инициативность, организаторские способности, коммуникабельность, способность к рефлексии и др. [183].

Э. Р. Хакимов в понятии «компетентность» выделяет три основных смысла: осведомленность в определенном круге вопросов; спо-

способность к решению определенных проблем; право и полномочие решать определенные вопросы. В данной дефиниции, по его мнению, «общим является деятельностно-результативный характер этих составляющих, т. е. осведомленность (знания) используется для достижения определенных результатов, а способности, как психические новообразования, являются основой для эффективного осуществления определенной деятельности» [227, с. 28]. М. А. Чошанов определяет компетентность как владение оперативными и мобильными знаниями [239]. А. Г. Бермус рассматривает компетентность как единство личностных, предметных и инструментальных особенностей [29].

Для более четкого понимания анализируемого понятия в табл. 2 представлены мнения некоторых авторов по поводу определения понятия «компетентность».

Таблица 2

Трактовка понятия «компетентность»

| Трактовка | Автор |
|---|--|
| Компетентность – это специальная способность человека, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия | Дж. Равен [183] |
| Компетентность – осведомленность в определенном круге вопросов; способность к решению определенных проблем; право и полномочие решать определенные вопросы | Э. Р. Хакимов [227] |
| Компетентность – основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений | И. А. Зимняя [81] |
| Компетентность – способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире | В. В. Сериков [196] |
| Компетентность – это знания, осведомленность, авторитетность в какой-либо области | Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова [157] |
| Компетентность – владение оперативными и мобильными знаниями | М. А. Чошанов [239] |
| Компетентность – единство личностных, предметных и инструментальных особенностей | А. Г. Бермус [29] |

Таким образом, анализ научной литературы позволил составить обобщенную дефиницию понятия «компетентность»: это умственные действия (процессы, функции), мотивационные тенденции, ценностные ориентации, особенности межличностного взаимодействия, практические умения, навыки, личностные качества человека и т. д.

Авторы выделяют следующие подлежащие развитию *личностные качества* обучающихся: когнитивные (познавательные); креативные (творческие); организационно-деятельностные (методологические); коммуникативные; мировоззренческие.

Таким образом, в нашем понимании *компетентность* – это интегрированные знания, умения и навыки, а также личностный опыт, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы показал, что некоторые исследователи не разделяют понятия «компетентность» и «компетенция», считают их синонимами. Но нам более интересна позиция тех ученых, которые видят различия между терминами «компетенция» и «компетентность» и пытаются выяснить их взаимоотношение.

К примеру, М. М. Шалашова определяет компетенцию как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, опытом решения которых он обладает, а компетентность, по ее мнению, – интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей [242].

Э. Ф. Зеер понимает под компетенцией интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности, а компетентность толкуется им как интегративная целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще [78].

С точки зрения Д. А. Иванова, компетенция – это способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (вести деятельность), а компетентность – характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем [87].

По мнению А. Г. Бермуса, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а компетентность – владение, обладание человека соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [29].

Еще одна трактовка понятий «компетенция» и «компетентность» принадлежит А. В. Хуторскому, который считает, что компетенция представляет собой круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом; это некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека. Компетентность же, по его мнению, есть проявленная компетенция человека, его состоявшееся личностное качество; компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [232].

Соотношение представленных дефиниций понятий «компетенция» и «компетентность», предложенных разными авторами, представлено в табл. 3.

Таблица 3

Толкование понятий «компетенция»
и «компетентность» разными авторами

| Трактовка понятия «компетенция» | Трактовка понятия «компетентность» | Авторы |
|---|---|----------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Интегративная целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности | Интегративная целостность и ответственность знаний, умений, навыков вообще | Э. Ф. Зеер [78] |
| Круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, опытом решения которых он обладает | Интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей | М. М. Шалашова [242] |
| Способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (вести деятельность) | Характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем | Д. А. Иванов [87] |

Окончание табл. 3

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|-----------------------|
| Совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов | Владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности | А. Г. Бермус [29] |
| Круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом, некоторое отчужденное, заранее заданное требование к подготовке человека | Проявленная компетенция человека, состоявшееся личностное качество человека (характеристика) | А. В. Хуторской [232] |
| Совокупность потенциальных свойств, качеств выпускника вуза, которая выступает новообразованием в структуре его качеств, формирующимся за образовательный цикл в рамках образовательной системы | Совокупность компетенций, актуализированных в процессе их развития в определенных видах деятельности | А. И. Субетто [215] |
| Потенциальное качество личности | Актуальное, формируемое личностное качество, актуализация комплекса компетенций, определяющих содержание данной компетентности | И. А. Зимняя [208] |

Анализируя определения понятий, приведенные в табл. 3, можно заключить, что *компетенция* определяет круг задач, обязанностей обучающегося, которые он должен решать, а *компетентность* является результатом овладения сформулированными обязанностями и итогом решенных задач.

Согласимся с мнением Ю. С. Костровой, которая отмечает, что несмотря на возникшее разнообразие трактовок вышеуказанные авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. Компетентность, по мнению исследователя, неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием, так как в отличие от знания компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность ее применения в деятельности; применение к решению задач различного рода отличает компетентность от умений; возможность одно-

значно действовать в различных ситуациях, в том числе нестандартного характера, показывает отличие компетентности от навыков [116].

Таким образом, анализируя вышесказанное, мы можем предложить наиболее приемлемые для нашего исследования определения рассматриваемых нами понятий.

Компетенция – совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Компетентность – интериоризированные знания, умения, навыки и личностные качества, а также жизненный и профессиональный опыт, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Выше мы упоминали схему, представляющую иерархию компетенций, основанную на анализе научной литературы по проблеме формирования компетенций. Анализируя ФГОС ВО, можно обнаружить в нем упоминание следующих видов компетенций: общекультурные и профессиональные. Профессиональные компетенции в свою очередь делятся на общепрофессиональные и профессионально-специализированные. Данная иерархия компетенций представлена на рис. 2.

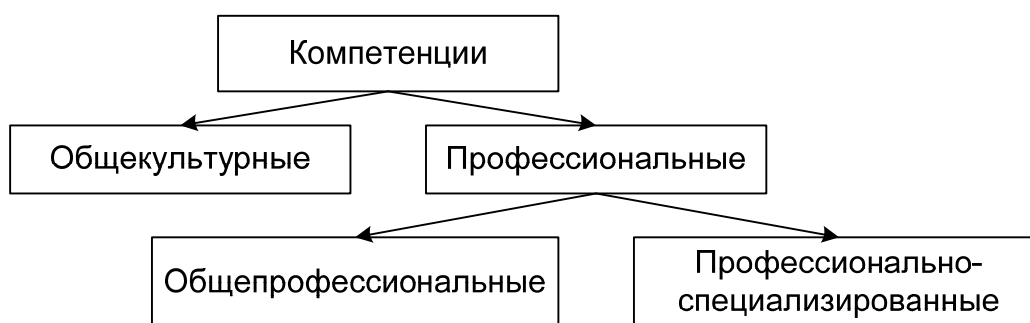


Рис. 2. Иерархия компетенций по ФГОС ВО

Сравнивая рис. 1 и 2, можно вывести следующее соответствие: общекультурные компетенции по ФГОС ВО соответствуют ключевым компетенциям у Ю. Г. Комендровской, профессиональные – профессиональным, общепрофессиональные – базовым, а профессионально-специализированные – специальным (функциональным).

Поскольку мы в своем исследовании изучаем формирование компетенций в рамках прохождения педагогической практики, т. е. первого практического «столкновения» студентов с профессиональной деятельностью, рассмотрим подробно формирование профессиональных компетенций будущих педагогов по физической культуре, в частности, становление проектировочной компетенции.

Ранее, рассуждая о введении федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, мы отмечали, что в них, прежде всего, определены требования к результатам освоения основной образовательной программы, к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но, в первую очередь, компетенции (общекультурные и профессиональные) выпускника вуза. В связи с чем считаем необходимым подробнее остановиться на анализе понятия «профессиональная компетенция» и соотнести его с понятием «профессиональная компетентность».

В. И. Байденко под профессиональными компетенциями понимает круг полномочий, реализуемых посредством решения совокупности специальных задач. В состав этих компетенций, по его мнению, должны войти технологические, проектировочно-конструкторские, организационно-управленческие, научно-исследовательские, производственно-педагогические и тому подобные компетенции [16].

По мнению А. В. Хуторского, профессиональная компетенция представляет собой совокупность профессиональных умений, навыков, способов выполнения профессиональной деятельности, а также выступает как общая способность и готовность студентов к деятельности, способность выявлять связи между знанием и ситуацией, применять адекватно знания, умения и навыки для решения проблем, которые ориентированы на самостоятельное участие личности в учебном процессе [232].

Как замечает Ю. Г. Татур, обязательными компонентами профессиональной компетенции можно считать положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления о содержании и результате деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся [218].

В работах, посвященных компетентностному подходу, Э. Ф. Зеер предлагает в качестве инвариантных компонентов профессиональной компетенции следующие составляющие: знания, умения и навыки по учебным предметам, социально-профессиональная мотивация, социально и профессионально важные качества, интегративные социально-профессиональные способности [76, 78].

Таким образом, обобщая мнения вышеуказанных авторов, можно предположить, что в структуру любой профессиональной компетенции в том или ином виде должны войти следующие компоненты:

- когнитивный;
- деятельностный;
- мотивационный;
- личностный.

Что касается *профессиональной компетентности*, то анализ научной литературы по данному вопросу также показывает наличие разных точек зрения.

Согласно первой точке зрения (М. А. Чошанов), «профессиональная компетентность – это интегративное понятие, включающее три слагаемых: мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления» [239, с. 4].

Вторая точка зрения (В. Ландшеер) состоит в рассмотрении профессиональной компетентности как системы, включающей три компонента: *социальную компетентность* (способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения); *специальную компетентность* (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности); *индивидуальную компетентность* (готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодоление профессиональных кризисов и профессиональных деформаций) [123].

Третья точка зрения принадлежит А. М. Новикову и состоит в определении профессиональной компетентности как совокупности двух компонентов: профессионально-технологической подготовленности, означающей владение технологиями, и надпрофессионального компонента – необходимых каждому специалисту ключевых компетенций [148].

Ю. В. Варданян в структуру профессиональной компетентности включает субъектный, объектный и предметный компоненты. При этом субъектный компонент, по его мнению, выражает качественное своеобразие специалиста как целеобразующего, производящего и развивающего индивида, умеющего осуществлять профессиональную самодиагностику, самоизменение, самооценку и самоанализ, а также

диагностику, изменение, оценку и анализ профессиональной деятельности и ее результатов. Объектный компонент характеризует процесс создания специалистом системы профессиональной деятельности и обеспечения ее функционирования на всех этапах движения от задачи к воплощенному результату. Предметный компонент составляет продукт совместно распределенной деятельности специалиста-гуманитария и человека или группы людей, получающих от него профессиональную помощь и услуги [44].

Анализируя представленные толкования интересующих нас понятий, можно заключить, что профессиональные *компетенции* задают круг задач, обязанностей, предназначений, которые должны решаться непосредственно в профессиональной деятельности, а *компетентность* – это результат овладения сформулированными обязанностями и решенными задачами, проявляемый личностью в процессе профессиональной деятельности.

Анализ смысла, вкладываемого в понятия «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность» рядом авторов, позволил предложить наиболее приемлемые для нашего исследования определения.

Профессиональная компетенция – это совокупность знаний, умений, качеств и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – совокупность проявленных профессиональных компетенций.

В структуру профессиональной компетенции, по нашему мнению, должны войти следующие компоненты:

- когнитивный;
- деятельностный;
- личностный;
- рефлексивный;
- мотивационный.

Поскольку объектом нашего исследования выступают студенты педагогических вузов, необходимо рассмотреть дефиниции понятия «профессиональная компетенция педагога». Считаю важным отметить точку зрения А. К. Марковой, которая в процессе изучения составляющих *профессиональной компетенции педагога* сгруппировала умения, обеспечивающие эффективность преподавания, выделила ведущие личностные свойства педагога и сделала вывод о том, что «профессиональная компетенция педагога – это такой труд педагога, в котором на достаточно вы-

соком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании обучающихся» [134].

В свою очередь, В. Г. Воронцова и И. А. Колесникова, не разводя дефиниции понятий «компетенция» и «компетентность», говорят о том, что профессиональная компетентность педагога включает в себя следующие компоненты [48]:

- личностно-гуманная ориентация;
- умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать;
- свободная ориентация в предметной области;
- владение современными педагогическими технологиями;
- умение соотносить свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогикой; умение продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, обобщать и передавать свой опыт другим;
- креативность как основной способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем;
- рефлексия – способность к такому способу мышления, который предполагает отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, собственную личность.

Все названные составляющие профессиональной компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностные характеристики, поскольку компетентность проявляется только в ходе деятельности и может быть оценена только в рамках конкретной профессии.

Таким образом, на основе анализа научных работ мы можем заключить, что *профессиональная компетенция педагога* представляет собой совокупность знаний, умений, навыков и профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Соответственно, *структура профессиональной компетенции педагога* будет включать в себя следующие компоненты: когнитивный, личностный, деятельностный, рефлексивный, креативный, мотивационный.

При рассмотрении структуры профессиональной компетенции и профессиональной компетенции педагога было выявлено, что они имеют определенные различия. В частности, в структуре профессиональной компетенции педагога появляется два дополнительных компонента: креативный и мотивационный.

Подводя итог, можно отметить, что компетентностный подход в высшем образовании, с одной стороны, выступает как объективно соответствующий социальным ожиданиям и интересам участников образовательного процесса. С другой стороны, данный подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами и существующими критериями оценки учебной деятельности. Следовательно, переход к компетентностному подходу в образовании предполагает доскональное изучение данной проблемы, а также длительный процесс осмысления, исследования, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений.

1.3. Формирование проектировочной компетенции в условиях непрерывной педагогической практики

Здесь мы постараемся решить следующие задачи:

- обобщить характеристики проектировочной компетенции, дать собственное определение данного понятия, обозначить структуру проектировочной компетенции;
- обосновать понимание непрерывной педагогической практики как одной из форм организации учебного процесса, в условиях которой формируется проектировочная компетенция будущего педагога.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и ряда программ педагогической практики разных вузов показал, что не выделяется (или недостаточно четко обозначена) такая, по нашему мнению, важная профессиональная компетенция педагога, как проектировочная компетенция, хотя решение задач, поставленных педагогической практикой, указывает на необходимость ее формирования.

Рассуждая о сущности проектировочной компетенции, необходимо в первую очередь остановиться на том, что понимается под педагогическим проектированием и проектировочной деятельностью.

Под педагогическим проектированием мы, вслед за В. С. Безруковой, понимаем «предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [23, с. 25]. При этом в качестве объектов педагогического проектирования могут высту-

пять «педагогические системы (система образования региона, система образовательного учреждения, система деятельности образовательного учреждения по разным направлениям), педагогические процессы (урока, экскурсии, лекции и внеучебные мероприятия), педагогические ситуации. Педагогические системы проектируются в формах квалификационных характеристик, профессиограмм, учебных планов и программ, должностных инструкций. Педагогические процессы проектируются в формах расписания, графиков контроля, графиков межпредметных связей, поурочно-тематического планирования» [23, с. 26].

Необходимо отметить, что деятельность педагога по физической культуре связана с проектированием педагогического процесса (проект урока, проект спортивного мероприятия и различных педагогических ситуаций).

Существуют разные точки зрения по вопросу выделения этапов проектировочной деятельности. Например, В. С. Безрукова выделяет следующие этапы проектирования: педагогическое моделирование (создание модели) – разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения; педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования; педагогическое конструирование (создание конструкта) – дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к использованию в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений [23].

По мнению Ю. Г. Комендровской, в самом общем виде *проектировочная деятельность* предполагает создание модели, образа желаемого состояния объекта или процесса в будущем. При этом в проектировочную деятельность в качестве ее составных частей могут входить элементы моделирования, прогнозирования и планирования. *Моделирование* является составной частью проектирования предстоящей деятельности, так как вначале разрабатываются варианты моделей деятельности, а затем проект предстоящей деятельности. Деятельность по *прогнозированию* дает информацию о будущем результате деятельности, при этом она носит вероятностный характер и содержит предвидение результата развития того или иного явления и процесса (выдвижение гипотезы). *Планирование* входит в проектировочную деятельность в виде разработки плана выбранного оптимального способа деятельности [107, с. 41].

Таким образом, по мнению Ю. Г. Комендровской, осуществление проектировочной деятельности предполагает овладение компетенциями, которые можно представить следующими умениями [107]:

1) планировать действия в связи с решением конкретных профессиональных задач и отбирать наиболее рациональные и эффективные способы их решения;

2) предусматривать возможные трудности при самостоятельном решении профессиональных задач, намечать пути и способы их преодоления;

3) целенаправленно применять знания и умения в соответствии с проблемой, поставленной в данной задаче;

4) определять свою роль и место в заданной ситуации при решении профессиональных задач, намечать стратегию и тактику поведения в ходе обыгрывания ситуации;

5) прогнозировать и учитывать реакцию окружающих на свои действия при принятии решения;

6) самостоятельно или по аналогии прогнозировать и разрабатывать игровую модель ситуации при решении профессиональных задач, соотнося при этом конкретную ситуацию с реальными условиями;

7) прогнозировать несколько вариантов своих действий в ходе обыгрывания ситуации при решении профессиональных задач.

Для более глубокого понимания сути исследования подробнее остановимся на определении понятия «проектировочная компетенция» у разных авторов.

В одной из своих статей Ю. Г. Комендровская дает следующее определение проектировочной компетенции: «...совокупность знаний, умений, качеств личности, необходимых ей для осуществления проектировочной деятельности в любой сфере жизнедеятельности: профессиональной, научной, социальной и т. д.» [106, с. 39].

Н. В. Зеленко считает, что проектировочная компетенция включает в себя умения педагога предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, т. е. сводить воедино свои педагогическую стратегию и тактику [80].

Н. О. Яковлева определяет проектировочную компетенцию как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся. При этом исследователь подчеркивает, что «проектировочная компетентность не

является естественным новообразованием, которое возникает само по себе в процессе становления педагога, – ее необходимо специально формировать. Выступая частью профессиональной компетентности педагога, проектировочная компетентность может быть успешно сформирована в условиях образовательного процесса высшей школы» [257, с. 133].

Г. Е. Муравьева рассматривает проектировочную компетенцию как систему профессиональных проектировочных умений, базирующихся на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования образовательного процесса [143].

По мнению Ю. Г. Комендровской, становление проектировочной компетенции будущего педагога в вузе представляет собой сложный, динамичный процесс, обусловленный значительным количеством факторов и описываемый в виде взаимодействия множества элементов, интегрированных в единое целое. Именно поэтому мы можем рассматривать ее в виде целостной системы, обладающей определенной структурой [107].

Проведенный нами теоретический анализ научной литературы дает основания для выделения структурных компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов и позволяет заключить, что структура проектировочной компетенции педагога содержит как минимум шесть компонентов: когнитивный, рефлексивный, личностный, деятельностный, мотивационный, креативный.

Схематично структура проектировочной компетенции педагога представлена на рис. 3.

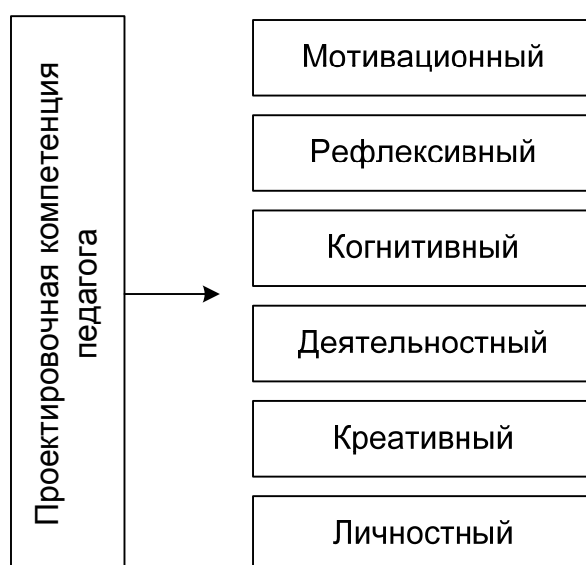


Рис. 3. Структура проектировочной компетенции педагога

Мотивационный компонент включает в себя потребности и мотивы образовательно-профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент включает умение анализировать собственное мышление, направленное на решение профессиональных задач.

Когнитивный компонент включает в себя запас знаний и познавательных умений теоретической и практической деятельности.

Деятельностный компонент включает в себя умения по моделированию, прогнозированию и планированию предстоящей педагогической деятельности.

Креативный компонент включает умение творчески подходить к решению профессиональных задач.

Личностный компонент включает в себя профессионально значимые личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности.

Таким образом, на основе анализа научной литературы, Федерального государственного образовательного стандарта и программных документов и материалов по педагогической практике мы можем предложить свое определение проектировочной компетенции педагогов: *проектировочная компетенция педагогов* – часть их профессиональной компетентности, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса.

Выделение проектировочной компетенции в качестве составной части профессиональной компетентности необходимо в связи с тем, что процесс практической деятельности педагога имеет довольно существенную проектировочную составляющую и предполагает обязательное моделирование типичных ситуаций будущей профессиональной деятельности и прогнозирование ее результатов.

По нашему мнению, формирование профессиональных компетенций при обучении в вузе может идти только в условиях практической педагогической деятельности. Как справедливо отмечает Л. М. Куликова: «Свой первый практический опыт студенты получают в процессе педагогической практики. Именно практика является показателем степени усвоения теоретических знаний студентами в период обучения и трансформации их в практическую деятельность, проявляясь в навыках и умениях» [119, с. 46].

В одной из своих работ А. Н. Саврасова пишет: «Профессиональное развитие педагога может быть представлено как процесс формирования его опыта профессиональной деятельности. Наиболее интенсивные изменения в этом опыте происходят на этапе профессиональной подготовки в вузе, в процессе включения будущих педагогов в практическую деятельность» [192, с. 12]. Исследователь отмечает, что современное понимание педагогической практики в рамках новой образовательной парадигмы – это не что иное, как формирование профессиональных компетенций будущих педагогов на этапе вузовского обучения, которое является целенаправленным, регулируемым процессом, посредством использования моделируемых профессиональных задач и реальных профессиональных ситуаций [192, с. 12].

В своей обзорной статье В. М. Ростовцева и А. В. Вельш акцентируют внимание на том, что «необходимо ориентировать педагогическую практику на формирование отдельных основ будущей профессиональной компетентности выпускника вуза. Преимущество этой практики в том, что она предоставляет студентам возможность получить первый опыт профессиональной деятельности, наличие которого является важным показателем формируемой профессиональной компетентности. Более того, педагогическая практика в современном вузе является фактически единственно доступным вариантом получения такого опыта» [186, с. 57].

Аналогичного мнения придерживается и Ю. В. Лазарева, по мнению которой «общая цель педагогической практики – применение теоретических знаний в практической деятельности, формирование основных представлений о конкретных видах преподавательской работы в системе образования, развитие профессиональных умений и навыков, овладение основными компетенциями, составляющими суть профессиональной компетентности педагога» [121]. Исследователь утверждает, что наряду с работами, где педагогическая практика рассматривается как средство формирования педагогических умений и навыков, закрепления знаний, можно обнаружить работы, в которых практика рассматривается, во-первых, как особый вид учебной деятельности, во-вторых, как способ постижения студентами смыслов профессиональной педагогической деятельности, в ходе которого формируется личность будущего специалиста, вырабатываются основы индивидуального стиля деятельности, в-третьих, как средство адаптации студентов к деятельности образовательных учреждений [121].

Интерес многих студентов педагогических вузов к своей профессии, по мнению О. А. Абдуллиной, резко возрастает после прохождения педагогической практики, которая дает возможность проверить степень своей готовности к самостоятельной педагогической деятельности, оценить свои способности, профессиональные качества с точки зрения соответствия их требованиям профессии. В ходе педагогической практики появляется возможность проверить правильность выбора профессионального пути, соответствие личностных качеств требованиям педагогической профессии, начинается целенаправленный процесс профессионального саморазвития [1].

Теоретический обзор научной литературы и методических разработок по организации педагогической практики различных вузов позволил нам выделить основную *цель* педагогической практики – формирование профессиональных умений студентов по организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Подводя итог сказанному, можно сослаться на работу под редакцией Ю. П. Истратова, в которой подчеркивается: «...организация педагогической практики позволяет целенаправленно и последовательно соединять теоретическую подготовку студентов с их практической деятельностью. Объективная необходимость этой интеграции теоретической и практической подготовки обусловлена тем, что сама педагогическая деятельность представляет собой единство теоретического и практического компонентов, синтез теории и опыта» [198, с. 16]. С нашей точки зрения, такой синтез теории и опыта может быть осуществлен при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Группа авторов из Красноярского государственного педагогического университета им. Астафьева, проанализировав ГОС ВПО второго поколения, показали ряд несоответствий, которые, по их мнению, могут быть решены при разработке программ педагогической практики, основанных на теории компетентностного подхода [113].

При этом, полагают они, необходимо преодолеть следующие проблемы прежней личностно ориентированной педагогической парадигмы [113]:

- недостаточное взаимодействие педагогов, психологов и методистов в процессе организации и проведения педагогической практики студентов;

- оторванность педагогической практики от реальных образовательных процессов, направленных на повышение качества обучения и воспитания учащихся;

- отсутствие четкого, ясного заказа от работодателей на приоритетное развитие определенных личностных качеств, профессиональных знаний, умений и компетенций студентов – будущих учителей, готовых профессионально выполнять задачи новой российской школы.

Однако по мнению И. В. Шумовой, при организации педагогической практики на основе компетентностного подхода возникают определенные сложности. Так, в условиях двухуровневой системы образования в вузе сроки педагогической практики студентов-бакалавров существенно сократились по сравнению с практикой студентов-специалистов. Следовательно, возникла необходимость в создании новых методов организации педагогической практики студентов, которые способствовали бы саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию будущих учителей при новых, сокращенных, сроках педагогической практики [250].

Таким образом, по нашему мнению, педагогическая практика в рамках компетентностной парадигмы должна носить более системный характер, иметь большую направленность на результат и требует более высокой степени мобилизации организационных и педагогических ресурсов для повышения качества обучения и подготовки педагогов нового поколения.

Исходя из этого, можно выделить следующие особенности педагогической практики:

- ориентация задач педагогической практики на новые требования ФГОС ВО;

- самореализация и самоактуализация студентов в образовательно-профессиональной деятельности;

- умение студента оценить собственные образовательные достижения;

- интегративный характер формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций через единство теоретической и практической подготовки;

- открытость практики для внешних запросов, постоянное взаимодействие с работодателями для непрерывного повышения качества обучения и воспитания студентов в соответствии с требованиями компетентностного подхода;

- внедрение программного обеспечения, способствующего созданию педагогических условий для успешной реализации компетентного подхода в условиях педагогической практики;
- непосредственное знакомство с инклюзивной образовательной средой.

В связи с тем, что в нашей работе рассматривается роль педагогической практики в процессе формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, возникает необходимость рассмотрения особенностей педагогической практики на факультетах физической культуры.

И. В. Еркомайшвили, О. Л. Жукова, Н. Б. Серова отмечают, что педагогическая практика студентов факультетов физической культуры является формой организации учебного процесса, позволяет познакомиться с будущей профессиональной деятельностью, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом педагогической работы, развить личностные качества [145]. По их мнению, «в ходе педагогических практик студентам предоставляется возможность реализации усвоенных на занятиях приоритетных направлений педагогической деятельности, образовательных технологий, воплощения знаний и способов педагогического взаимодействия с учениками и освоения школьной действительности с позиции педагога» [145, с. 5].

В педагогической теории и практике работы высших учебных заведений сложились различные подходы, определяющие место педагогической практики в общей системе университетской подготовки.

Рассмотрим некоторые – на наш взгляд, наиболее важные.

Системный подход. Использование системного подхода к организации и проведению педагогического процесса является определяющим условием осуществления целостной подготовки будущего педагога, отвечающего современным требованиям общества.

Под педагогической системой в научных исследованиях понимается совокупность структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования подрастающего поколения и взрослых людей [8, 30]. Ф. Ф. Королев выделяет такие признаки педагогической системы, как целостность, взаимосвязанность элементов, связь со средой [114]. Рассмотрение педагогической практики как целостной системы, обеспечивающей успешную профессионализацию личности в условиях высшего образования, позволяет, в свою очередь,

выявить в ней интегративные системообразующие связи и отношения, определить, что в данной системе является наиболее важным, значимым, а что имеет второстепенный характер.

В качестве подсистем (компонентов) системы непрерывной педагогической практики можно выделить такие компоненты, как цели и задачи, принципы и закономерности ее организации, содержание практической подготовки, ее организационные аспекты (методы и приемы, формы и средства).

Деятельностный подход – методологическое направление, в основу которого положена категория предметной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.). Деятельностная природа человека определяет формирование и проявления личности. В нашем случае деятельностный подход является одним из методологических оснований, обеспечивающих необходимые условия для формирования профессиональных компетенций в процессе прохождения педагогической практики.

Педагогическую практику в школе студенты спортивных факультетов проходят после изучения комплекса учебных дисциплин: «Педагогика», «Психология», «Теория и методика физической культуры», «Теория и методика обучения предмету физическая культура», «Анатомия и физиология двигательной деятельности», «Гигиена», «Спортивная медицина», «Адаптивная физическая культура» и др. Данные дисциплины формируют теоретические знания об образовательном процессе, его содержании и организации [145].

Соответственно, эффективность прохождения педагогической практики будет зависеть от тех знаний и умений, которые студенты получили на теоретических и практикоориентированных занятиях по вышеуказанным дисциплинам. В связи с этим актуальным становится понятие «*междисциплинарная интеграция*».

По мнению Е. Б. Шоштаевой, междисциплинарная интеграция – это процесс согласования содружества учебных дисциплин с точки зрения отражения ими единых, непрерывных и целостных явлений профессиональной деятельности [247]. Н. К. Чапаев определяет междисциплинарную интеграцию как процессы объединения учебных дисциплин относительно познавательных и технологических проблем [236].

С. В. Черемных и С. И. Золотова трактуют интеграцию как принцип обеспечения целостности учебного процесса. Педагогическая интеграция при этом выступает как высшая форма единства целей, прин-

ципов, содержания образования и как создание с соответствующим обоснованием укрупненных педагогических единиц на основе глубокой внутренней взаимосвязи учебных дисциплин [237].

С нашей точки зрения, междисциплинарная интеграция наиболее полно проявляется в непрерывной педагогической практике, поскольку в этот период студенты активно используют знания, полученные в различных научных областях, непосредственно участвуя в образовательном процессе школьников. В данной ситуации студенты и школьники являются активными участниками субъект-субъектного взаимодействия.

Говоря о междисциплинарной интеграции, необходимо указать на то, что ее методологической основой является *междисциплинарный подход*. Следует отметить, что его реализация обеспечивает интеграцию научных знаний студентов в практическую деятельность, что дает возможность увидеть объект в единстве его многосторонних связей и отношений. В результате конкретные знания становятся обобщенными, что дает возможность студентам применять их на практике в различных профессиональных ситуациях и создает предпосылки для формирования профессиональных компетенций.

По данным Л. М. Куликовой, «в зарубежных вузах педагогическая практика проходит на завершающем этапе обучения; в вузах России – педагогическая практика рассматривается как органическая часть учебно-воспитательного процесса, являясь в то же время способом приобщения студентов к опыту профессиональной деятельности в период их обучения в системе профессионально-педагогического образования» [119, с. 48].

В отечественной теории и практике профессионального образования рассматриваются различные принципы организации педагогической практики, при этом принцип выступает в качестве нормативного требования и служит критерием повышения ее эффективности [1, 119, 201].

Исходя из этого, В. И. Андреев дает следующее определение: «Педагогический принцип – ... одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [7, с. 115].

Л. А. Кабанина выделяет следующие основные принципы организации педагогической практики [168].

Принцип непрерывности: все виды практик тесно взаимосвязаны друг с другом как в содержательном, так и в организационном плане.

Принцип преемственности: освоение нового опыта на базе уже приобретенного на предыдущих этапах.

Принцип возрастающей сложности: постепенное усложнение практических заданий студентам, выходящим на практику.

Принцип целостности: достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса.

Принцип последовательности и логичности: поэтапное освоение комплекса профессиональных умений и навыков, поочередное овладение всеми профессиональными функциями специалиста.

Принцип интеграции: соединение теоретических знаний и практических умений студентов в самостоятельной социально-педагогической деятельности.

Для нашего исследования наиболее значимыми являются следующие принципы.

Принцип целостности, упорядоченности означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса, что способствует его упорядочиванию.

Принцип систематичности и непрерывности практики предполагает выстраивание педагогической практики в качестве одного из блоков единой системы практической подготовки во время всего периода профессионального обучения в вузе.

Принцип возрастающей сложности связан с постепенным усложнением практических заданий студентам, выходящим на практику.

Многие авторы рассматривают педагогическую практику как непрерывный процесс, позволяющий овладеть профессиональными компетенциями. Так, по мнению И. А. Протасовой, непрерывная педагогическая практика позволяет студенту глубже постичь сущность педагогического процесса, смысл профессионально-педагогической деятельности, дает возможность обеспечить единство теоретической и практической сторон формирования профессионала [181].

Непрерывная педагогическая практика предусматривает включение студентов в систематическую педагогическую деятельность в течение всего времени обучения в институте. В систему педагогической

практики будущих педагогов по физической культуре включаются следующие ее виды: педагогическая оздоровительная практика, педагогическая ознакомительная практика, педагогическая практика, профессионально-ориентированная практика. Эта система предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, степени теоретической обеспеченности, степени самостоятельности и уровня подготовки студентов.

Остановимся подробнее на целях и задачах всех вышеуказанных видов практик.

Педагогическая оздоровительная практика

Целью практики «Инструктивно-методический лагерь» является формирование профессиональных умений и навыков студентов, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса по физической культуре, а также профессионально значимых личностных качеств в условиях загородного оздоровительного лагеря.

Задачи педагогической оздоровительной практики:

- ознакомление с системой учебно-воспитательной работы загородного оздоровительного лагеря;
- формирование у студентов интереса к профессионально-педагогической деятельности;
- практическая отработка знаний, умений и навыков в организации и проведении спортивно-массовой, соревновательной, воспитательной, научно-исследовательской и другой работы с целью накопления педагогического опыта;
- совершенствование и закрепление основ общепедагогических, профессиональных умений и навыков, приобретенных в процессе обучения в университете.

Педагогическая ознакомительная практика

Целью данного этапа непрерывной педагогической практики является знакомство с образовательной деятельностью учреждений различного типа в сфере физической культуры и спорта.

Задачи педагогической ознакомительной практики:

- знакомство с различными типами учреждений сферы физической культуры и спорта разной ведомственной подчиненности, с направлениями их работы, особенностями функционирования и развития на современном этапе;

- знакомство с документами по планированию, а также с организацией и проведением физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в различных учреждениях сферы физической культуры и спорта;

- ориентирование студентов на воспитание ценностной ориентации физического совершенствования личности человека, формирование потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями, поддержанию высокого уровня физической работоспособности и здоровья;

- формирование интереса к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Педагогическая практика

Целью данного этапа непрерывной педагогической практики является формирование проектировочных умений и навыков студентов в условиях общеобразовательных учреждений, а также профессионально значимых личностных качеств и воспитание интереса к профессии учителя физической культуры.

Задачи третьего этапа практики:

- применение знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в практической деятельности педагога по физической культуре, в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, при проведении спортивных и физкультурно-массовых мероприятий в общеобразовательных школах;

- выработка умений организации самостоятельного трудового процесса, умений работать в коллективе;

- формирование общекультурных и профессиональных компетенций;

- овладение методами анализа и оценки деятельности педагога на уроке;

- формирование способности принимать организационные решения в стандартных ситуациях и нести за них ответственность.

Профессионально-ориентированная практика

Целью четвертого этапа непрерывной педагогической практики является закрепление основных профессиональных умений и навыков, формирование профессионально-специализированных умений и навыков студентов, соответствующих профилю обучения.

Задачи профессионально-ориентированной практики:

- применение знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, в практической дея-

тельности педагога по физической культуре, в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, при проведении спортивных и физкультурно-массовых мероприятий в общеобразовательных школах;

- практическая отработка умений по проектированию педагогического процесса (включая элементы планирования, моделирования, конструирования, прогнозирования);

- формирование профессиональных и профессионально-специализированных компетенций;

- развитие способности анализировать эффективность собственных действий;

- овладение способностью принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях;

- закрепление умений организовывать самостоятельный трудовой процесс, работать в коллективе.

Таким образом, обобщая цели и задачи всех вышеуказанных видов практики, можно выделить основную цель и задачи непрерывной педагогической практики и соотнести ее задачи со структурными компонентами рассматриваемой нами проектировочной компетенции.

Целью непрерывной педагогической практики является формирование профессиональных компетенций как частей профессиональной компетентности будущего педагога по физической культуре.

Задачи непрерывной педагогической практики:

- закрепление и углубление теоретических знаний студентов (находит отражение в когнитивном компоненте проектировочной компетенции);

- формирование умений планирования учебно-воспитательного процесса, моделирования профессиональных ситуаций и прогнозирования результатов своей деятельности (отражается в деятельностном компоненте);

- воспитание и закрепление интереса к профессии учителя физической культуры (отражается в мотивационном компоненте);

- формирование профессионально значимых качеств личности будущего педагога (отражается в личностном компоненте);

- формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности (отражается в креативном компоненте).

- развитие способности анализировать эффективность собственных действий (отражается в рефлексивном компоненте).

Как отмечает Л. М. Куликова, «большинство отечественных исследователей рассматривают непрерывную педагогическую практику как часть учебного процесса в педагогических учебных заведениях, как средство овладения не только профессиональными умениями и навыками, но и научными методами преподавания и педагогическим опытом, как средство развития педагогического мышления, применения теоретических знаний в практической деятельности» [119, с. 73].

Рассматривая педагогическую практику как непрерывный процесс, считаем важным дать определение понятия «процесс». В «Современном философском словаре» находим следующее определение: «Процесс – последовательная смена состояний, тесная связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение» [206, с. 617].

По мнению С. И. Архангельского, «учебный процесс в высшей школе – это не только сообщение и усвоение знаний, привитие навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации. Такая система требует строгой организации, функционирования, всестороннего методологического обоснования, глубокого анализа условий своего развития» [8, с. 12].

В этой связи целесообразно определить специфику процесса обучения в высшей школе посредством характеристики его основных компонентов: целей, задач, принципов, содержания, форм и методов.

Соответственно, непрерывная педагогическая практика относится к формам учебного процесса, в которых реализуются учебные цели, задачи, принципы.

Непрерывная педагогическая практика понимается нами как совокупность последовательных взаимосвязанных этапов учебного процесса, обеспечивающая формирование проектировочной компетенции посредством углубления знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развития педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности. Анализ учебно-методической документации и опыт педагогической деятельности показали, что непрерывная педагогическая практика может считаться одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций педагога и, в частности, проектировочной компетенции личности, поскольку позволяет сформировать все ее взаимосвязанные структурные компоненты. Следовательно, много-

плановость и междисциплинарность задач, решаемых в рамках педагогической практики, детерминирует развитие у студентов проектировочной компетенции, которая обеспечит будущего педагога инструментарием, способствующим осуществлению планирования, моделирования и прогнозирования учебного процесса.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что нами решены следующие поставленные в начале параграфа задачи.

Раскрыты понятия «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность», определены их основные структурные компоненты.

Профессиональная компетенция – это совокупность знаний, умений, качеств и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – совокупность проявленных профессиональных компетенций.

Предложен вариант структуры профессиональной компетенции, включающей когнитивный, деятельностный, личностный, рефлексивный, мотивационный компоненты.

Конкретизировано понятие проектировочной компетенции педагога: *проектировочная компетенция педагога* – это часть его профессиональной компетентности, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса. В структуре проектировочной компетенции педагога выделено шесть компонентов: когнитивный, рефлексивный, личностный, деятельностный, мотивационный, креативный.

Обосновано введение непрерывной педагогической практики в качестве одного из важнейших условий формирования профессиональных компетенций педагога, в частности, рассматриваемой проектировочной компетенции.

1.4. Модель формирования проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре в условиях непрерывной педагогической практики

Рассматривая понятие проектировочной компетенции, мы пришли к выводу о том, что она является сложным структурным образованием, имеющим многомерную, многокомпонентную структуру, из

компонентов которой создается единое целостное функциональное образование, обеспечивающее эффективную профессиональную деятельность. Многообразие структурных компонентов проектировочной компетенции, их связей и взаимоотношений невозможно полноценно рассмотреть, не прибегая к методу моделирования.

Применение системного подхода к предмету нашего исследования позволяет построить обобщенную модель формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

Научное обоснование метода моделирования дано в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С. И. Архангельского, А. Ф. Зотова, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой и других ученых.

Основным понятием метода моделирования является «модель». Термин «модель» ввел Г. Лейбниц. По его мнению, «модель – это удобная форма знаний об окружающем мире – своего рода информационный эквивалент, созданный для определенных целей» [126, с. 112].

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в широком смысле понимается как аналог, «заместитель оригинала», воспроизводящий при определенных условиях свойства оригинала, которые интересуют исследователя.

В. Г. Афанасьев определяет модель как упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления, которое создается в процессе моделирования – специфического способа познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (в модели). Сам процесс моделирования является, по мнению автора, познавательным аспектом проблемы [12, с. 12].

Под моделью Н. Н. Моисеев понимает «упрощенное, если угодно, упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную информацию о предмете (явлении), отражающее те или иные его отдельные свойства» [141, с. 3]. При этом, по словам автора, «модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации. В отличие от обычного кодирования, когда известна вся исходная информация и мы лишь переводим ее на другой язык, модель <...> кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали.

Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практических жизненных нуждах. <...> Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [141, с. 3].

По мнению В. А. Штоффа, модель – это мысленно представляемая или материализованная система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, дает новую информацию об этом объекте. При этом модель дает «обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования» [248, с. 52].

В своем исследовании мы будем опираться на определение, предложенное В. Г. Афанасьевым, поскольку оно позволяет построить модель исследуемого объекта в виде педагогической системы, отражающей его существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

Моделирование – общенаучный метод научного исследования, который широко применяется в педагогической науке. Моделированию отводится важное место наряду с такими методами познания, как наблюдение и эксперимент. Именно моделирование, по мнению М. С. Можарова и Г. Н. Бойченко, вывело педагогические исследования на уровень общенаучной методологии [140].

Использование метода моделирования в теоретическом исследовании, по мнению В. А. Штоффа, – это не просто способ схематического и четкого представления целостного явления для упрощения понимания сложно организованных систем, а возможность ясно представить целостную картину изучаемой сферы и сузить зону экспериментально-теоретического поиска [248].

Г. В. Суходольский определяет моделирование как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами. При этом моделирование создает возможность более глубокого проникновения в сущность объекта исследования [216].

С точки зрения Н. В. Кузьминой, процесс создания педагогической модели можно разделить на три этапа [118].

На первом этапе следует определить объект исследования, накопить достаточные знания о нем, обосновать необходимость применения метода моделирования, выбрать наиболее существенные переменные и постулаты. Результатом этого изучения должно быть построение идеализированной качественной модели рассматриваемого явления или процесса.

На втором этапе происходит построение количественной (формальной) модели педагогического объекта. Оно состоит из измерения объекта, математического анализа результатов измерения и создания математической модели объекта.

Третий этап – содержательной интерпретации – позволяет определить результаты моделирования.

Процесс моделирования может быть повторен заново с необходимой коррекцией первых двух этапов.

Осуществляя проектирование педагогической модели, мы исходили из необходимости приближения условий профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре к условиям будущей профессиональной деятельности. Это, в частности, достигалось за счет использования следующих принципов: профессиональная направленность; связь теории с практикой; активность и сознательность в обучении; эффективность при небольших затратах времени, доступность.

Следование методу моделирования позволило нам создать теоретическую структурно-функциональную модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проективной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Созданная нами модель является целостным, открытым, динамичным образованием и дает возможность сделать целенаправленным процесс формирования проективной компетенции будущих педагогов по физической культуре, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Схематично модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проективной компетенции будущих педагогов по физической культуре, представлена на рис. 4.



Рис. 4. Модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

При разработке данной модели и ее содержательном наполнении мы опирались на основные положения системного и компетентностно-деятельностного подходов. Поэтому далее мы представим определение этих подходов как методологических оснований разработки модели.

Методологию системного подхода мы считаем соответствующей современному уровню развития педагогики.

В научной литературе [11, 12, 209] достаточно детально освещаются сущность системного подхода, его основные понятия, аспекты применения в исследовании окружающей объективной реальности, направления современного развития системного подхода.

В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, основывающегося на идеях целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней динамичности и активности.

По мнению И. В. Блауберга и В. Н. Садовского, системный подход – «это обобщенное конкретно-научное выражение методологических принципов, понятий и методов системных исследований» [209, с. 45]. Анализируя сущность системного подхода, авторы выделяют его важные функции в научном познании: отражение конкретного проявления системных проблем, реализация принципов диалектики, конкретное научное выражение методологических принципов, понятий и методов системного познания [209].

Применительно к нашему исследованию мы ограничимся лишь теми идеями, которые наиболее созвучны современной общей теории систем (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, В. С. Тюхтин и др.). Основными характеристиками системы любой природы являются компоненты, связи и отношения между ними, структуры и законы композиции, многообразие которых определяет сложность состава и организации системы.

В. Г. Афанасьев определил и сформулировал основные признаки системы как целостности: наличие интегративных качеств, свойственных системе в целом, но которыми не обладают элементы; наличие элементов; наличие структуры; наличие функциональных характеристик элементов и системы; наличие коммуникативных свойств системы [11].

Подходы к изучению педагогических систем, предложенные С. И. Архангельским, Ю. А. Конаржевским, В. А. Сластениным, в наибольшей степени соответствуют этим положениям и остаются актуальными на современном этапе развития педагогической науки. В ис-

следованиях вышеуказанных авторов особое внимание уделяется изучению элементного состава педагогической системы, характера связей между ними в процессе функционирования и развития системы, а также взаимодействия с внешней средой [8, 111, 203].

Широко используемой в педагогике остается позиция С. И. Архангельского и Н. В. Кузьминой, которые рассматривали педагогическую систему как сложное динамическое образование. При этом С. И. Архангельский выделяет в педагогической системе структурные и функциональные компоненты [8], а Н. В. Кузьмина определяет педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [136, с. 57].

А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др., раскрывая сущность системного подхода, трактуют его как осознанную методологическую позицию исследователя, основанную на рассмотрении объектов в виде систем – совокупности элементов, связанных взаимодействием, и потому выступающих как единое целое по отношению к окружающей среде. В педагогических работах сущность системного подхода понимается как выявление и учет закономерностей структуры системообразующих связей и отношений между различными подсистемами внутри данной системы и между системой и внешней средой [8, 133, 209].

В качестве основных аспектов *компетентностно-деятельностного* подхода необходимо выделить *деятельностный* и *компетентностный* компоненты. Хотя такое разграничение условно и может быть осуществлено только теоретически, так как они неразрывно связаны друг с другом.

Деятельностный подход является одним из методологических оснований проектирования модели, поскольку он утверждает представление о деятельности как об основе, средстве и главном условии развития и формирования личности; ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира; позволяет определить оптимальные условия развития личности в процессе деятельности [88].

Теоретические положения, раскрывающие сущность деятельностного подхода, отражены в работах П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, А. Б. Орлова, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Элькониной, И. С. Якиманской и др.

Компетентностный подход, научные основы которого представлены в работах таких ученых, как Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов и др., выступает практико-ориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет понять, что основным непосредственным результатом образовательной деятельности применительно к нашему исследованию становится формирование профессиональных компетентностей и конкретно проектировочной компетенции.

Представители компетентностно-деятельностного подхода предлагают заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания образования в процессе деятельности.

Основы компетентностно-деятельностного подхода были заложены работами Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

Компетентностно-деятельностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях. Такой подход – это система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для формирования компетентностей. Важными для реализации компетентностно-деятельностного подхода являются соблюдение принципов деятельностного подхода и ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы студентов. Деятельность студентов при таком подходе включает в себя не только знания и умения, т. е. когнитивный и операционально-технологический компоненты, но и мотивационную, этическую, социальную составляющие, а также учитывает такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и практического мышления, коммуникабельность, сотрудничество и т. д.

Компетентностно-деятельностный подход в системе профессиональной подготовки педагога следует рассматривать как деятельностный подход, акцентирующий внимание на процессуальной стороне образования; ориентирующийся на специализированную подготовку пе-

дагогов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности; ставящий во главу угла не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею в различных проблемных ситуациях [108].

Согласимся с высказыванием Ф. Г. Ялалова о том, что «вектор деятельностного подхода направлен к организации процесса обучения, технологиям практико-ориентированного образования, где весь процесс обучения приобретает деятельностный характер. А компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т. е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения, т. е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей» [258, с. 92].

Системный подход применительно к проблеме нашего исследования обеспечивает ее комплексное и всестороннее изучение, дает возможность проанализировать процесс формирования проектировочной компетенции будущих педагогов как педагогическую систему и на основе этого определить структурные и функциональные характеристики разрабатываемой модели.

Компетентностно-деятельностный подход позволяет рассматривать организацию процесса обучения будущих педагогов и прежде всего организацию непрерывной педагогической практики в качестве одного из важных условий формирования проектировочной компетенции, поскольку именно в деятельности формируются профессиональные компетенции, и, следовательно, компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой.

Объектом нашего моделирования выступил процесс организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. В качестве элементов модели мы выделили целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

Целевая подструктура модели предопределяет содержание, организацию и ожидаемый результат и представлена в единстве цели и системы задач. Целью реализации представленной модели являлось формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. В соответствии с указанной целью сформулированы задачи, которые нашли решение в процессе формирования проектировочной компетенции:

- закрепление и углубление теоретических знаний студентов;
- формирование умений по планированию учебно-воспитательного процесса, моделированию профессиональных ситуаций и прогнозированию результатов своей деятельности;
- воспитание и закрепление интереса к профессии учителя физической культуры;
- формирование профессионально значимых качеств личности будущего педагога;
- формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности;
- развитие способности анализировать эффективность собственных действий.

Обратимся к *содержательной подструктуре модели*, которая предполагает формирование компонентов проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики.

Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в ходе непрерывной педагогической практики осуществляется на следующих этапах:

1-й этап – «Педагогическая оздоровительная практика» («Инструктивно-методический лагерь» на рис. 4) – реализуется в рамках практики в загородных оздоровительных лагерях. На данном этапе следование модели обеспечивает создание условий, способствующих формированию интереса к профессиональной деятельности, положительного отношения к будущей профессии, организаторских способностей, стимулирование начальной адаптации к профессиональной деятельности.

Функции данного этапа: мотивационная, адаптационная, организаторская, рефлексивная.

2-й этап – «Педагогическая ознакомительная практика» – реализуется в форме экскурсий в учреждения различных типов сферы физической культуры и спорта. На этом этапе происходит знакомство студентов с работой основных учреждений сферы физической культуры и спорта,

знакомство с документами по планированию, организацией и проведением спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в данных учреждениях, анализ документации различных учреждений, а также закрепление интереса к профессиональной деятельности.

Функции этапа: образовательная, аналитическая, организаторская, мотивационная, рефлексивная.

3-й этап – «Педагогическая практика» – реализуется в рамках практики в общеобразовательных школах. На этом этапе происходят закрепление профессиональных знаний; формирование основных профессиональных умений и владений будущего педагога по физической культуре; развитие профессионально значимых личностных качеств.

Студенты на данном этапе учатся анализировать свою деятельность, применять свои знания и демонстрировать свои умения не только в стандартных ситуациях, но и в ситуациях, требующих нетипичных решений.

Функции этапа: образовательная, аналитическая, проектировочная, мотивационная, организаторская, рефлексивная.

4-й этап – «Профессионально-ориентированная практика». Целью данного этапа является формирование профессионально-специализированных компетенций будущих педагогов по физической культуре. Данный вид практики характеризуется более высокой степенью самостоятельности и ответственности студентов, расширением объема и сложности содержания работы. В этот период студенты овладевают навыками планирования, моделирования и прогнозирования педагогической деятельности.

Функции данного этапа: аналитическая, проектировочная, мотивационная, организаторская, рефлексивная.

Проанализировав учебно-методическое обеспечение педагогических практик различных вузов, мы пришли к выводу, что на всех четырех этапах непрерывной педагогической практики должны присутствовать такие функции, как коммуникативная, мотивационная, организаторская, рефлексивная.

Адаптационная функция проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами учебно-воспитательных учреждений и организацией работы в них, но привыкает к ритму педагогического процесса и детям, начинает ориентироваться в системе внутришкольных отношений и связей.

Рефлексивная функция направлена на формирование у студентов умений оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения

со всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями и детьми с ограниченными возможностями здоровья, анализировать и оценивать свои личные и профессиональные качества как будущего педагога.

Коммуникативная функция проявляется в том, что студенты учатся осуществлять педагогическое общение на уроке и соблюдать требования к речевому поведению учителя: соответствие речи нормам педагогической этики и этикета, культура речи и др.

Организаторская функция связана с тем, что студент в процессе прохождения педагогической практики взаимодействует с разными группами учащихся, со своими коллегами, родителями учащихся. При этом ему приходится согласовывать действия разного характера, решать, какое учебно-воспитательное занятие следует организовать, когда, где и как его провести, какое оборудование при этом понадобится и т. п.

Проектировочная функция заключается в том, что у студентов формируются умения планировать педагогическую деятельность в течение определенного периода, определять и формулировать цели воспитательного дела или урока с учетом функций обучения и специфических особенностей контингента обучающихся; продумывать методическую структуру уроков и воспитательных мероприятий различных типов с использованием разнообразных средств обучения и воспитания, в том числе специализированных.

Аналитическая функция связана с анализом студентами собственной профессиональной деятельности с целью определения уровня усвоенных в вузе теоретических знаний, сформированных на их основе дидактических умений как показателя готовности к самостоятельной работе в качестве педагога.

Образовательная функция проявляется в том, что, участвуя в педагогической деятельности, студенты используют усвоенную в процессе обучения в вузе систему профессионально-педагогических знаний и сформированных умений и навыков, которые вначале применяются по образцу, а затем – в новой ситуации и на уровне творческой деятельности.

Организационно-процессуальная подструктура модели образования такими элементами, как методы, формы и средства обучения. Рассмотрим ее подробнее.

Методы обучения. Н. В. Басова отмечает, что существует более 200 определений понятия «метод» [21]. В переводе с древнегреческого

слово «метод» означает «исследование, способ, путь к достижению цели». В «Современном философском словаре» дается следующее определение: «Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [206, с. 417].

Ю. К. Бабанский считает, что метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования [13]. И. Я. Лернер предполагает, что метод обучения является системой действий учителя, организующего практическую и познавательную деятельность учащихся, которая устойчиво ведет к усвоению содержания образования [128, 129].

По мнению М. Н. Скаткина, метод обучения предполагает прежде всего соответствие цели учителя и его деятельности имеющимся у него средствам, в результате чего возникает соответствие цели ученика и его деятельности имеющимся у него средствам [199].

Анализируя мнения вышеуказанных авторов, можем сделать вывод о том, что метод – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения.

В педагогике существуют разные подходы к классификации методов обучения. Например, О. К. Филатов в своей работе показал, что ученые различают классификации методов обучения, в основе которых лежат следующие признаки: источники познания, методы логики; тип обучения; уровень познавательной самостоятельности студентов; уровень проблемности; дидактические цели и функции; вид деятельности преподавателя и пр. При этом, как отмечает автор, несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций [225].

В контексте современной компетентностной парадигмы образования особую роль играет в настоящее время интерактивное обучение. В широком смысле, *под интерактивным обучением* понимается такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. При этом на интеллектуальную активность личности при применении интерактивных методов сильнее всего действует атмосфера соревнования, соперничества, состязательности, которая появляется в ситуации коллективного поиска истины. К методам интерактивного обучения можно отнести такие методы, как эвристическая беседа, различного вида дискуссии, методы «мозговой штурм», «деловая игра» и т. п.

П. И. Пидкасистый определяет эвристику как систему логических приемов и методических правил исследования; а также как метод обучения, способствующий целенаправленному развитию продуктивно-познавательных качеств мышления (находчивости, оригинальности, активности, самостоятельности и пр.). Ученый отмечает: «...выбор методов обучения зависит от целей обучения, научной значимости изучаемого материала, от индивидуально-психологических особенностей студентов и уровня их подготовленности» [173, с. 63].

В качестве методов обучения в процессе формирования проективной компетенции студентов использовались такие методы интерактивного обучения, как метод мозгового штурма; дискуссии; решение ситуативных задач профессиональной направленности; метод круглого стола и другие. Охарактеризуем некоторые из них.

Решение ситуативных задач профессиональной направленности. При решении ситуационных задач студентам не предлагаются готовые решения и способы действия, вместо этого будущих педагогов побуждают к активной мыслительной деятельности, что предполагает самоопределение студентов и эвристический поиск путей выполнения заданий. Разбирая профессиональные ситуации, студенты формируют для себя представления о практической деятельности. При этом у них развиваются умения анализировать ситуации, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, принимать верные решения.

Метод круглого стола. В основе данного метода лежит принцип группового обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель такого вида занятий состоит в обеспечении студентов возможностью практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих будущую профессиональную и научную деятельность.

Как отмечает П. И. Пидкасистый, «занятия такого плана обеспечивают развитие творческого и профессионального мышления, познавательной мотивации и профессионального использования знаний: свободное владение языком соответствующей науки, научная точность оперирования формулировками, понятиями, определениями в учебных условиях» [166, с. 254]. При этом студенты, по мнению автора, «должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки» [166, с. 254].

Метод мозгового штурма. По мнению Л. Д. Столяренко, метод мозгового штурма относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности, поскольку критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы, в связи с чем необходимо разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку [166].

В процессе реализации данного метода участники учебной группы высказывают выбранному заранее лидеру свои идеи, при этом он фиксирует все их для дальнейшего обсуждения в группах. По окончании мозгового штурма участники группы под руководством лидера обсуждают выдвинутые идеи, отбирают из их числа наиболее рациональные (с точки зрения большинства участников).

Метод мозгового штурма наиболее эффективен при коллективном поиске решения проблем в группе, состоящей не более чем из пятнадцати человек. Каждый член группы должен предложить как минимум одну идею решения проблемы. При этом идеи не подлежат оценке, дискуссии или критике. По окончании процесса обмена информацией участниками мозгового штурма проводится анализ, осуществляя который, они получают возможность говорить все, что думают о собранных данных. Руководитель в это время регистрирует все высказываемые оценочные мнения, не пытаясь преждевременно перейти к разрешению проблемы. Затем ведущий предлагает группе заняться непосредственно решением проблемы. Ведущий записывает все предлагаемые решения, которые группа затем сопоставляет с результатами анализа, проведенного ранее. В процессе обсуждения одни идеи отбрасываются, другие объединяются, что в конечном счете приводит группу к окончательному решению, удовлетворяющему всех участников.

А. А. Балаев выделяет следующие преимущества данного метода [19]:

- обеспечение равного участия каждому члену группы мозгового штурма в обсуждении проблемы и выдвижении идей;
- одинаковая продуктивность на любой стадии процесса принятия решения;
- возможность фиксации и постоянной записи всех выдвинутых идей;
- благоприятные условия для возникновения эффекта цепной реакции идей.

Таким образом, для повышения познавательной активности студентов преподавателю предлагается множество различных разработанных методов, которые он может использовать в своей деятельности. Перейдем к рассмотрению форм организации обучения.

Формы организации обучения. На современном этапе в высших учебных заведениях реализуются различные организационные формы обучения: лекция, семинар, самостоятельная работа студентов, производственная и учебная практика, дипломное и курсовое проектирование.

В качестве форм организации обучения в нашем исследовании использовались следующие: тренировочные занятия, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия; знакомство с нормативной и методической документацией, ее анализ; проведение урока по физической культуре или его части; педагогический анализ урока; внеклассная спортивно-массовая работа; изучение документов по планированию, организации и проведению физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы; лекционные беседы с обучающимися; спортивные праздники, соревнования; индивидуальные и групповые консультации.

Средства обучения. Средства обучения имеют очень важное значение в процессе подготовки студентов, поскольку они дают возможность полнее, глубже, доходчивее изложить содержание изучаемого материала, при этом способствуя формированию положительных мотивов учения.

Перечень средств обучения достаточно разнообразен, к тому же их состав постоянно меняется в зависимости от уровня развития науки и техники. При этом наиболее распространенными средствами обучения являются следующие: действующие модели, макеты и муляжи, объекты окружающей среды, графические средства, технические средства, учебники и учебные, методические пособия [160].

Учебник, по мнению Е. В. Шарохиной, является для обучающихся наиболее важным источником знаний, одним из главных средств обучения, поскольку через учебник осуществляется организация процесса усвоения содержания образования; его назначение в том, чтобы формировать способность обучающегося к накоплению личного социального опыта, умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в обществе [160].

На современном этапе, характеризующемся высокой информационной насыщенностью, особая роль при организации учебного про-

цесса отводится техническим средствам обучения, позволяющим принимать, обрабатывать и хранить необходимую для образовательного процесса информацию.

Широкое применение технических средств в педагогическом процессе, по мнению Е. С. Полата, обеспечивается комбинаторными (сортировать, запоминать, структурировать, сохранять большие объемы информации), вычислительными (быстро и точно преобразовывать любые виды информации), графическими (представлять результаты работы в четкой форме) и моделирующими (создавать модели реальных объектов и явлений) возможностями [151].

Использование информационных технологий при подготовке будущих педагогов способствует формированию таких характеристик личности, как структурность, гибкость, связность, склонность к экспериментированию. Это, в свою очередь, способствует созданию условий для творческого учебного познания за счет восприятия кажущихся очевидными фактов по-новому, нахождения способов соединения различных на первый взгляд вещей, установления оригинальных связей между новой и уже имеющейся информацией. Создаваемые с помощью технических средств условия обучения способствуют формированию мышления обучающихся, ориентируя их на поиск системных связей и закономерностей.

Исходя из вышеизложенного, под средствами обучения мы понимаем искусственно созданные специально для учебных целей носители информации на печатной или иной основе: учебники и учебные пособия; рабочие учебные программы и учебные планы образовательных учреждений; сборники ситуативных задач и упражнений; инструкции по выполнению ситуативных задач и упражнений; специализированные журналы; технические средства (компьютеры, презентационное и телекоммуникационное оборудование).

Оценочно-результативная подструктура модели. Говоря об оценивании результатов учебного процесса, следует отметить тот факт, что довольно разноплановой является общая терминология, определяющая сущность оценивания: например, контроль знаний (Г. Н. Скобелев); проверка знаний, умений и навыков (Б. П. Есипов); учет учебной успешности (Е. В. Гурьянов); учет успеваемости (М. И. Зарецкий); изучение знаний (Э. И. Моносзон); контроль усвоения учебного материала (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин); проверка качества усвоения знаний (В. П. Беспалько); диагностика обученности (И. П. Подласый); педагогическая диагностика (К. Ингекамп).

В нашем исследовании в основу оценки уровня сформированности знаний, умений, навыков и личностных качеств положена традиционная модель, применяемая в современной педагогике при оценивании знаний, умений и навыков обучаемых (табл. 4).

Таблица 4

Оценка сформированности знаний, умений, навыков
и личностных качеств

| Уровень сформированности | Характеристика уровня | Баллы |
|--------------------------|--|-------|
| Когнитивный | Знание, узнавание | 1 |
| Репродуктивный | Воспроизведение, имитация, повторение, описание | 2 |
| Трансфертный | Сознательное применение при решении частных, узких задач, частичная интериоризация | 3 |
| Креативный | Сознательное применение в любых ситуациях, полная интериоризация | 4 |

В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели, выступает позитивная динамика уровня сформированности компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Таким образом, для полноценного рассмотрения многообразия структурных компонентов проектировочной компетенции, их связей и взаимоотношений необходимо обращение к структурно-функциональной модели, включающей такие взаимосвязанные подструктуры, как целевая, содержательная, организационно-процессуальная и оценочно-результативная.

По мнению ряда исследователей, любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определенных условий [13, 111, 118]. Следовательно, формирование проектировочной компетенции в рамках разработанной нами системы будет происходить более эффективно при создании специального комплекса педагогических условий.

В «Большом энциклопедическом словаре» дается следующее определение понятия «условие»: 1) среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) обстановка, в которой что-либо происходит [40]. Объединяет данные толкования то, что условия понимаются как категория отношения предмета с окружающим миром, без которого он существовать не может.

В педагогике под условиями чаще всего понимаются факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева, Н. М. Яковлева и другие исследователи трактуют педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию какого-либо процесса, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами профессионально-творческого уровня деятельности [25].

Согласимся с позицией Е. В. Яковлева, который считает, что достаточные условия – это условия, которые достаточны для эффективной реализации разработанной и предлагаемой модели. В то же время необходимо отметить, что достаточность доказывается положительными результатами экспериментальной работы, в частности, ее формирующего этапа [256].

Применительно к данному исследованию, под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых и достаточных мер, которые создают наиболее благоприятную среду для эффективной реализации модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

При выявлении комплекса педагогических условий мы учитывали методологические подходы (системный, деятельностно-компетентностный), составляющие базу нашего исследования; предмет, задачи и гипотезу данного исследования; особенности и специфику процесса формирования проектировочной компетенции.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы считаем, что комплекс педагогических условий формирования проектировочной компетенции образуют следующие условия:

1. *Формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.*

Как отмечает Л. И. Шишкина, мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией. Соответственно, автор выделяет несколько групп мотивов: во-первых, группа мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии. Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании. Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией. Четвертую группу составляют мотивы, выражающие особенности

самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией. Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных, атрибутах профессии [245].

Важным различием указанных групп мотивов является их разное отношение к объективному содержанию профессиональной деятельности. Мотивы, относящиеся к первой группе, делают близким и нужным человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. Остальные группы мотивов не настолько тесно связаны с основным содержанием деятельности, так как выражают потребность не столько в собственной деятельности профессионала, сколько в различных связанных с нею обстоятельствах.

По мнению П. А. Шавира, «мотив, органически связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности. Тем самым этот мотив является важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания» [240, с. 29].

Возникновение прямых мотивов, по мнению Л. И. Шишкиной, свидетельствует о том, что данная деятельность приобретает непосредственную личную значимость для человека. К числу прямых мотивов трудовой деятельности автор относит такие, как сознание своего долга, переживание общественной значимости своего труда. В своей работе исследователь отмечает: «...руководствуясь в процессе неинтересной для него работы вышеуказанными мотивами, человек не приспособляется к внешним требованиям, а усваивает их. Чувство долга не является побочным мотивом, так как оно глубоко связано с выполненной деятельностью, главным образом с ее результативной стороной. Если человек побуждается к деятельности побочными мотивами, внутренне не связанными с ее содержанием или результатом, он приспособляется к внешним требованиям, но не усваивает их. Для того чтобы в процессе труда стимулировалось развитие человека, раскрытие и расширение его творческих сил, необходимо, чтобы центральными для человека были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда – мотивы долга и общественной необходимости» [245, с. 29].

Соответственно, при организации практической деятельности студентов необходимо добиваться того, чтобы для студентов наиболее ин-

интересным становилось основное содержание выполняемой деятельности, то, что составляет ее объективный смысл, а не побочные обстоятельства, которые сопутствуют данной деятельности.

2. Активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий.

По оценке исследователей, в личностной сфере человека рефлексия охватывает как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания.

А. Г. Асмолов, Р. Бернс, В. П. Зинченко понимают рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению, стимулирующую процессы самосознания, обогащающую «Я-концепцию» человека и являющуюся важнейшим фактором личностного самосовершенствования [9, 30, 84].

По мнению С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеева, Б. Ф. Ломова, рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека [136]. В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий указывают на то, что рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации [130, 251].

В. В. Столин и К. Роджерс считают, что рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает ему стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им [212].

По мнению исследователей, занимающихся вопросами рефлексии, ее роль в мыслительной деятельности состоит главным образом в постановке целей, установлении и регулировании адекватных требований к себе на основе соотнесения с ними требований, предъявляемых извне, а также ситуационной специфики самого субъекта. Рефлексия как процесс самонаблюдения и самоанализа позволяет субъекту педагогического процесса оценить процесс собственного развития, а также уточнить причины положительной или отрицательной динамики данного процесса.

К наиболее общим способам рефлексирования относятся следующие: выражение уверенности, предположения, сомнения, вопросы. Необходимо отметить, что все вышеуказанные виды рефлексии активизируются только при условии создания установки на наблюдение за собственным познанием и поведением и их анализ.

По мнению М. К. Тутушкиной, смысл понятия «рефлексия» необходимо раскрывать, «исходя из характера ее функций – конструктивной и контрольной. С позиции конструктивной функции рефлексия – это процесс поиска и установления умственных связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; активизация рефлексии для включения ее в процессы саморегуляции в деятельности, общении и поведении. С позиции контрольной функции рефлексия – это процесс налаживания, проверки и использования связей между существующей ситуацией и мировоззрением личности в данной области; механизм отражения или использования результатов отражения для самоконтроля в деятельности или общении» [220, с. 116]. Развитие у обучающихся рефлексивных способностей, подчеркивает автор, позволяет им выстраивать стратегию своей будущей профессиональной деятельности и определять внутренний потенциал личностного роста [220].

И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов отмечают следующее [210]:

- рефлексия необходима при освоении профессиональной деятельности;
- на основании рефлексии осуществляются контроль и управление процессом усвоения информации;
- рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности;
- рефлексия является одним из основных механизмов развития самой деятельности.

Невозможно развивать рефлексию обычными прямыми методами обучения. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя взять и передать, ее можно стимулировать, развивать, повышать, создавая рефлексивно-развивающие условия [210]. Известны различные направления, в рамках которых рассматриваются научно-практические аспекты целенаправленного формирования рефлексии. Одно из них – педагогика рефлексивного управления. В рамках этого направления Г. П. Щедровицкий и его последователи, исследуя методологические проблемы развития рефлексии, спроектировали технологию организации коллективной мыследеятельности, реализующуюся в организационно-деятельностных играх [251]. Представители другого направления (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и их единомышленники), исследуя рефлексивное развитие в совместном

творчестве, разработали различные формы практикумов (рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, тренинг, инверсия, позиционная дискуссия и др.) [210].

По мнению Т. В. Дмитриевой, одним из средств вовлечения студентов в рефлексивную деятельность является нелинейное проблемно-рефлексивное изложение учебного материала, которое ведется в форме рефлексивно-ориентированных лекционных занятий дискуссионного и проблемного типов. Их назначение – побудить студентов к собственным рассуждениям и поискам. Излагая факты, педагог сравнивает и анализирует их, выявляет противоречия между ними, выделяет наиболее существенные, группирует, классифицирует, оценивает, иллюстрирует технологию своих рефлексивных действий. При этом привлекает студентов к сотрудничеству, сотворчеству, делает их соучастниками рефлексивных процессов и организует тем самым совместно-распределенную рефлексивную учебно-познавательную деятельность. В процессе такой деятельности формируются рефлексивные умения, повышается операциональность рефлексии, накапливается рефлексивный опыт [63].

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что наличие рефлексии позволяет человеку сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление; оценивать логическую правильность мыслей; решать задачи, которые без ее применения решению не поддаются. Профессиональная подготовка будущих педагогов по физической культуре предполагает обучение приемам педагогической рефлексии на начальном этапе обучения и постепенное расширение опыта педагогической рефлексии в течение всего процесса обучения в вузе, необходимого для профессионального саморазвития и самосовершенствования.

3. Включенность студентов в творческую проектную деятельность.

Выбор данного условия обусловлен тем, что проектная деятельность направлена на усвоение программного материала, формирование учебных умений, воспитание личностных качеств, приобретение опыта деятельности через создание творческого проекта, его оформление и публичную защиту, ориентирована на самостоятельность студентов, предполагает творческую реализацию исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, имеющая общую для всех участников цель, согласо-

ванные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Важным условием проектной деятельности, по мнению Е. С. Полата, является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [150].

В основе проектной деятельности лежит развитие творческой активности, познавательных навыков студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие профессиональной компетентности [118, 150, 195, 211].

Под творческой активностью при этом исследователи понимают способность к реализации собственных усилий в учебной и профессиональной деятельности в соответствии со своими интересами, взглядами и целями.

В качестве средства организации проектной деятельности студентов использован метод проектов, интегрирующий разнообразные проблемные, исследовательские, поисковые методы и средства обучения.

По мнению Н. Ю. Пахомовой, метод проектов – дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т. е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации. Данный метод позволяет студентам проявить себя, применить имеющиеся навыки, приобрести недостающие для достижения результата знания и направлен на решение интересной проблемы [163].

Проектная деятельность студентов, отмечает Е. С. Полат, ставит в центр образовательного процесса практические вопросы овладения профессией и на этой базе стимулирует интерес к теории. Практика показывает, что студенты, разработавшие свой проект, готовы его отстаивать, аргументировать свою позицию, вести дискуссию с оппонентами – и в этих целях мотивированно осваивают теорию вопроса, хорошо удерживают материал в памяти долгие годы [150].

А. В. Качалов в своем исследовании отмечает, что творческий проект – это проект, представляющий собой произведение, вид культурных ценностей (стенды, стенные газеты, наглядные пособия, систематизированные тематические подборки задач, методические рекомендации по

использованию того или иного метода и т. д.). В целом, подчеркивает автор, творческая проектировочная деятельность обеспечивает личностное развитие студентов, способствует совершенствованию профессиональной подготовки и оказывает продуктивное влияние на становление опыта самостоятельной творческой деятельности [92].

Метод проектов позволяет формировать и некоторые новые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким качествам можно отнести умение работать в коллективе, брать на себя ответственность за выбранное решение, анализировать результаты деятельности.

В работе Г. Б. Голуба [54] обозначена последовательность этапов работы над проектом (табл. 5).

Таблица 5

Этапы работы над проектом

| Этап | Содержание работы |
|--------------------------|---|
| Поисковый | <ul style="list-style-type: none"> ● Определение тематического поля и темы проекта ● Поиск и анализ проблемы ● Постановка цели проекта |
| Аналитический | <ul style="list-style-type: none"> ● Анализ имеющейся информации ● Поиск информационных лакун ● Сбор и изучение информации ● Поиск оптимального способа достижения цели проекта (анализ альтернативных решений), построение алгоритма деятельности ● Составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ ● Анализ ресурсов |
| Практический | <ul style="list-style-type: none"> ● Выполнение запланированных технологических операций ● Текущий контроль качества ● Внесение (при необходимости) изменений в конструкцию и технологию |
| Презентационный | <ul style="list-style-type: none"> ● Подготовка презентационных материалов ● Презентация проекта ● Изучение возможностей использования результатов проекта (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация) |
| Контрольно-коррекционный | <ul style="list-style-type: none"> ● Анализ результатов выполнения проекта ● Оценка качества выполнения проекта |

Таким образом, в данном параграфе нами обоснован тот факт, что для полноценного рассмотрения многообразия структурных компонентов проектировочной компетенции, их связей и взаимоотношений необходимо обращение к педагогической модели, включающей такие взаимосвязанные подструктуры, как целевая, содержательная, организационно-процессуальная и оценочно-результативная.

В свою очередь, для эффективной реализации модели формирования проектировочной компетенции будущих педагогов необходим специальный комплекс педагогических условий. Нами выявлен и охарактеризован комплекс педагогических условий реализации разработанной модели:

- формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;
- активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий;
- включенность студентов в творческую проектную деятельность.

Выводы

Анализ научной и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Компетентностный подход в высшем образовании, с одной стороны, выступает как объективно соответствующий социальным ожиданиям и интересам участников образовательного процесса. С другой стороны, данный подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами и существующими критериями оценки учебной деятельности. Следовательно, переход к компетентностному подходу в образовании предполагает детальное изучение данной проблемы, а также длительный процесс осмысления, исследований, разработки и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений.

2. Анализ таких многомерных понятий, как «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность» показал, что данная проблематика активно изучается отечественными и зарубежными учеными. Теоретический анализ их работ позволил нам уточнить определения понятий профес-

сиональной компетенции и профессиональной компетентности применительно к нашему исследованию:

- *профессиональная компетенция* – совокупность знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности;

- *профессиональная компетентность* – совокупность проявленных профессиональных компетенций.

3. Под проектировочной компетенцией педагога мы понимаем часть его профессиональной компетентности, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса. В результате теоретического анализа научной литературы нами определены структурные компоненты проектировочной компетенции будущего педагога: *когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный, мотивационный.*

4. Непрерывная педагогическая практика включает в себя 4 этапа и базируется на ряде функций: мотивационной, адаптационной, образовательной, организаторской, коммуникативной, аналитической, проектировочной, рефлексивной, которые тесно связаны с формированием всех структурных компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

5. Нами показано, что непрерывная педагогическая практика является одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций при обучении в вузе, так как это практически единственная ситуация, когда студенты непосредственно сталкиваются с будущей профессиональной деятельностью в рамках образовательного процесса.

6. В качестве инструментария компонентов проектировочной компетенции выступает структурно-функциональная модель, включающая такие взаимосвязанные подструктуры, как целевая, содержательная, организационно-процессуальная и оценочно-результативная. Ожидаемым результатом, который будет указывать на эффективность реализации модели, является позитивная динамика уровня сформированности проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

7. Определены педагогические условия, обеспечивающие успешное функционирование модели организации непрерывной педагогиче-

ской практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. В комплекс педагогических условий были включены следующие: формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий; включенность студентов в творческую проектную деятельность.

8. Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов. Они должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Разработанная нами педагогическая модель будет способствовать формированию проектировочной компетенции, которая является важной составляющей профессиональной компетентности педагога. В условиях необходимости организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников проектировочная компетенция приобретает важнейшую роль, поскольку обеспечивает эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса. Эффективное и продуманное построение этих процессов, в свою очередь, позволит уменьшить риск возникновения неблагоприятных ситуаций, так или иначе возникающих при изменении условий функционирования образовательной среды. В нашем случае эти изменения связаны с активным внедрением в России инклюзивного образования.

Экспериментальное обоснование данных выводов рассматривается нами в следующей главе.

Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

2.1. Исследование уровня сформированности проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и научно-педагогической литературы, а также изучение опыта специалистов в исследуемой области показали, что проблема формирования проектировочной компетенции у будущих педагогов по физической культуре недостаточно освещена в научной литературе, так как практически отсутствуют научно-методические разработки, которые раскрывают роль непрерывной педагогической практики в формировании проектировочной компетенции.

Выбор темы предопределил необходимость проведения пилотажного исследования до прохождения первого этапа непрерывной педагогической практики, по результатам которого предполагалось выявление проблем, препятствующих профессиональному становлению личности. Полученные результаты послужили поводом для проведения констатирующего этапа опытно-поисковой работы, в ходе которого был определен исходный уровень профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков и профессионально значимых личностных качеств студентов. Результаты констатирующего этапа были проанализированы, на основании полученных результатов разработана методика формирования проектировочной компетенции, затем проведен формирующий этап экспериментальной работы. Сделан анализ и проведена статистическая обработка полученных результатов. Описанию этих этапов исследования посвящена вторая глава монографии.

Для подтверждения обозначенных в предыдущей главе теоретических положений необходимо проведение опытно-поисковой работы как одного из наиболее надежных этапов комплексного педагогического исследования [136].

По утверждению В. И. Загвязинского, опытно-поисковая работа является одним из наиболее надежных и доступных методов педагогического исследования, представляя собой вид исследовательской дея-

тельности, который активно используется при изучении сложных образовательных явлений [73]. Этот метод подразумевает внесение в образовательный процесс преднамеренных изменений и рассчитан на получение высоких результатов с их обязательной проверкой и оценкой.

Цель опытно-поисковой работы – проверить эффективность реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

Соответственно цели сформулированы *задачи*:

- использование педагогической модели для разработки и реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре;
- создание необходимых педагогических условий для формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре;
- обработка полученных результатов и их теоретический анализ;
- формулирование выводов по опытно-поисковому исследованию.

Проведение нами опытно-поисковой работы в соответствии с проблемой исследования и поставленной гипотезой предполагало следующую ее организацию:

- определение базы для проведения опытно-поисковой работы по реализации методики;
- определение содержания этапов опытно-поисковой работы: констатирующего, формирующего и обобщающего;
- определение группы экспертов для оценки профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств обучающихся;
- отбор диагностических методик и критериев оценки, определяющих эффективность реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

Изучение эффективности реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре проводилось на базе Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральского государственного университета физической культуры.

Количество студентов при реализации исследовательской программы составило 127 человек. В соответствии с целью, предметом, гипотезой и задачами исследования опытно-поисковая работа включала в себя констатирующий, формирующий и обобщающий этапы (табл. 6).

Таблица 6

Этапы опытно-поисковой работы

| Задачи и содержание работы | Методы |
|---|--|
| Констатирующий этап <i>Цель:</i> определение исходного уровня структурных компонентов проективной компетенции будущих педагогов по физической культуре | |
| 1. Определить уровень развития профессионально значимых личностных качеств 2. Определить уровень развития рефлексии 3. Определить уровень творческой деятельности 4. Определить уровень знаний и умений по проектированию 5. Определить доминирующий вид мотивации | <ul style="list-style-type: none"> ● Анализ педагогической, психологической литературы и научных исследований по проблеме; ● изучение и подбор методик, которые позволяют определить уровень профессиональных знаний, умений и навыков и профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов; ● беседа, анкетирование |
| Формирующий этап <i>Цель:</i> апробировать методику и оценить эффективность ее реализации | |
| 1. Реализовать условия эффективного функционирования модели, обеспечивающей формирование проективной компетенции будущих педагогов по физической культуре 2. Создать и внедрить методику, обеспечивающую эффективное функционирование педагогической модели формирования проективной компетенции | <ul style="list-style-type: none"> ● Разработка дидактических материалов; ● анкетирование и тестирование; ● педагогический мониторинг; ● психологический мониторинг; ● педагогический анализ; ● консультации |
| Обобщающий этап <i>Цель:</i> анализ результатов | |
| 1. Произвести теоретическое осмысление и интерпретацию полученных данных 2. Оформить результаты, сформулировать выводы опытно-поисковой работы по реализации модели | <ul style="list-style-type: none"> ● Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация; ● статистические методы обработки результатов исследования |

Констатирующий этап был направлен на констатацию реального состояния исследуемого объекта; формирующий этап включал активное воздействие на исследуемый объект с целью проверки эффективности выдвинутой нами гипотезы; обобщающий – обобщение результатов исследования.

Дадим характеристику этапов опытно-поисковой работы, перечислим задачи, решаемые на каждом этапе, и используемые научно-педагогические методы исследования.

Опишем более подробно первый, констатирующий, этап опытно-поисковой работы.

В соответствии с намеченной логикой исследования описание каждого этапа работы осуществим по задачам, которые были поставлены. При решении этих задач мы опирались на следующие принципы:

- *принцип эффективности* как принцип и одновременно конечную цель исследования. Сущность данного принципа заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах;

- *принцип целостного изучения педагогического явления*, который предполагает применение системного подхода; четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие динамики изучаемого явления.

- *принцип объективности*, который предполагает проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; сопоставление данных своего исследования с данными других исследований [75].

Используя вышеуказанные принципы в своей работе, мы предполагаем, что сможем объективно выявить положительный эффект опытно-поисковой работы по реализации методики, который будет способствовать формированию проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Необходимо отметить, что при выборе профессии молодой человек имеет определенное представление о будущей работе. В профессиональном учебном заведении оно значительно обогащается. Во время ознакомительной практики, практики по профилю специальности, преддипломной практики, т. е. во время реального выполнения профессиональных функций, у будущих специалистов возникают большие трудности. Уже на этапе ознакомительной практики могут наблюдаться кризисные яв-

ления, возникающие вследствие несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Не соответствие профессиональной деятельности ожиданиям вызывает кризис профессионального становления. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями.

В одной из своих работ Э. Ф. Зеер приводит результаты собственных исследований (табл. 7), где раскрывает факторы, обуславливающие кризис профессионального становления и конструктивные способы его преодоления [76].

Таблица 7

Психологические особенности кризисов профессионального становления (по Э. Ф. Зееру)

| Факторы, обусловившие кризис | Способы преодоления кризиса |
|--|---|
| 1 | 2 |
| <i>Кризис учебно-профессиональной ориентации (14–17 лет)</i> | |
| Неудачное формирование профессиональных намерений и их реализация Несформированность «Я-концепции» и проблемы с ее коррекцией Случайные судьбоносные моменты жизни | Выбор профессионального учебного заведения или способа профессиональной подготовки Глубокая и систематическая помощь в профессиональном и личностном самоопределении |
| <i>Кризис профессионального обучения (во время обучения в профессиональном учебном заведении)</i> | |
| Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой Перестройка ведущей деятельности (испытание студента «свободой» по сравнению со школьными ограничениями): фактически ведущей деятельностью в современных условиях становится не учебно-профессиональная, а собственно профессиональная Изменение социально-экономических условий жизни: резко возрастают потребности и более отчетливым становится социально-имущественное расслоение | Смена мотивов учебной деятельности: большая ориентация на предстоящую практику; усвоение большого объема знаний при наличии основополагающей идеи, интересной проблемы, цели Коррекция выбора профессии, специальности, факультета: выбор специализации или кафедры Удачный выбор научного руководителя, темы курсовой, диплома и т. п. |

| 1 | 2 |
|---|--|
| <i>Кризис профессиональных ожиданий – неудачного опыта адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы – кризис профессиональной адаптации)</i> | |
| <p>Трудности профессиональной адаптации (особенно в плане взаимоотношений с разновозрастными коллегами)</p> <p>Освоение новой ведущей деятельности – профессиональной</p> <p>Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности</p> | <p>Активизация профессиональных усилий: в первые месяцы работы обозначить «верхний предел» («верхнюю планку») своих возможностей</p> <p>Корректировка мотивов труда и «Я-концепции»: поиск смысла труда и смысла работы в данной организации</p> <p>Увольнение, смена специальности и профессии как нежелательный для данного этапа способ</p> |
| <i>Кризис профессионального роста (23–25 лет)</i> | |
| <p>Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьерой, нередко усугубленная сравнением своих «успехов» с реальными успехами своих недавних конкурентов</p> <p>Потребность в дальнейшем повышении квалификации</p> <p>Создание семьи и неизбежное ухудшение финансовых возможностей</p> | <p>Повышение квалификации (самообразование и образование за свой счет)</p> <p>Ориентация на карьеру (внешний вид, способность противостоять насмешкам и общественному мнению)</p> <p>Смена места работы, вида деятельности</p> <p>Уход в хобби, семью, быт как компенсация неудач на основной работе</p> |

В рамках нашего исследования основное внимание мы уделим кризису профессионального обучения, так как объектом исследования являются будущие педагоги по физической культуре. Однако их профессиональное становление невозможно рассмотреть в отрыве от формирования профессионально значимых личностных качеств.

Л. С. Выготский этот кризисный период рассматривает как переходное состояние, результатом которого является переход личности на новую, более высокую, ступень развития. Данный период сопровождается профессиональным самоопределением, формированием ответственности личности в виде способности контролировать себя, отвечать за свои поступки, предвидеть последствия своего поведения, осознавать свои достоинства и недостатки [49, 50].

На основании приведенных выше данных мы можем говорить о личностно-профессиональном кризисе студентов, который выражается в низкой самооценке, высокой ситуативной тревожности и неуверенности в своей профессиональной деятельности. Для преодоления личностно-профессионального кризиса большое значение имеет ориентация на креативную (творческую) деятельность, что нашло отражение в одном из педагогических условий внедряемой нами модели – включение студентов в творческую проектную деятельность.

В первой главе, где мы разбирали понятие и структуру проектной компетенции, было показано, что данная категория представлена совокупностью шести компонентов: личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного и креативного. Именно поэтому нам необходимо выявить, что в наибольшей мере влияет на эти компоненты и что тревожит студентов на этапе овладения профессиональными компетенциями.

С этой целью в рамках пилотажного исследования был проведен опрос студентов до прохождения ими первого этапа непрерывной педагогической практики, пожелавших принять участие в эксперименте. Студентам был предложен ранговый тест, в котором они отвечали на вопрос «Что больше всего вас тревожит в предстоящей профессионально-образовательной деятельности?». Обобщенные результаты исследования представлены в табл. 8.

Таблица 8

Обобщенные ответы студентов

| Вариант ответа | Ранг |
|--|------|
| Недостаточность профессиональных знаний, умений и навыков | 1 |
| Незнание обстоятельств, с которыми можно столкнуться в будущей профессиональной деятельности | 2 |
| Неуверенность в себе | 3 |
| Трудности в установлении контактов с учащимися | 4 |
| Отсутствие (недостаточность) материального вознаграждения за свою работу | 5 |
| Наличие чувства тревоги, депрессии | 6 |
| Плохое самочувствие (здоровье) | 7 |
| Недостаток личного времени | 8 |
| Боязнь выглядеть глупо | 9 |
| Отсутствие перспектив в будущем | 10 |

Благодаря опросу нами были сформулированы наиболее типичные проблемы, вызывающие ситуативную тревожность студентов во время прохождения педагогической практики:

- проблемное восприятие себя как личности в период адаптации к новым профессиональным условиям;
- трудности в установлении контактов с учащимися при овладении новой ролью – ролью педагога;
- наличие неуверенности в себе как в профессионале своего дела (недостаточность профессиональных знаний, умений и навыков);
- необходимость взаимодействия с особыми категориями обучающихся (дети с особыми образовательными потребностями и дети с ограниченными возможностями здоровья).

На основании выявленных проблем было принято решение о необходимости проведения констатирующего этапа исследования.

При всей сложности задачи оценивания сформированности компетенций в мировой практике можно обнаружить методы и подходы, приближенные к требованиям времени и пригодные для использования в нашем исследовании. Одним из таких методов является метод профессиограмм [77, 133]. Профессиограмма представляет собой модель поэтапного профессионального развития, имеет как функциональный, представленный знаниями, умениями, навыками, так и психологический, представленный профессионально значимыми личностными качествами. Стереотип профессионального поведения, сформированный в сознании людей и зафиксированный в виде необходимых будущему профессионалу для выполнения определенных трудовых функций профессиональных качеств, и составляет образ профессии. Содержание этого образа определяют профессиональные требования, оформленные в виде профессиограммы [77].

Компетентность как сложное и объемное качество личности не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или междисциплинарных экзаменов. Вместе с тем, отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы.

Одним из наиболее приемлемых методов оценки профессиональных компетенций, на наш взгляд, является метод экспертных оценок, который представляет собой, по мнению академика А. М. Новикова,

«разновидность опроса, связанную с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует ряда условий. Прежде всего – это тщательный подбор экспертов – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке» [148, с. 102].

В настоящее время существуют методы индивидуальной и коллективной экспертной оценки.

Индивидуальная экспертная оценка достаточно распространена в педагогике; осуществляется в ходе беседы исследователя с экспертом, отвечающим на поставленные вопросы. Основным недостатком методов, опирающихся на индивидуальную экспертную оценку, является ограниченность интуиции и опыта одного эксперта.

Коллективная экспертная оценка, по мнению Т. Г. Новиковой, имеет большую надежность по сравнению с индивидуальной. При ее использовании создаются условия, исключающие непосредственное общение между членами группы. Так, вместо коллективного обсуждения проблемы проводится индивидуальный опрос экспертов путем анкетирования. Далее производится статистическая обработка анкет и формируется коллективное мнение группы, выявляются и обобщаются аргументы в пользу тех или иных суждений [149].

В соответствии с теоретическими основами метода экспертных оценок, целью и правилами проведения экспертного опроса Г. В. Воробьев, А. И. Пискунов предлагают следующий порядок работы [135]:

1) организаторы представляют каждому эксперту первичную информацию по исследуемой проблеме, которая содержится в сформулированной цели экспертного опроса или в анкете, включая совокупность оцениваемых факторов или событий;

2) каждый эксперт независимо от других решает сформулированную задачу, а результаты решений собираются организаторами экспертного опроса;

3) организаторы опроса производят статистическую обработку анкет и формируют коллективное суждение группы, выявляют и обобщают аргументы, соответствующие различным суждениям.

Р. А. Атаханов, В. И. Загвязинский упоминают о качественных (характеристики, рекомендации) и количественных (баллы) оценках. При этом, отмечают исследователи, если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки, высказывают совпадающие мнения, то можно полагать, что эти оценки и мнения близки к объективным [73]. Окончательное обобщение всех имеющихся оценок является делом самого исследователя.

Процедура экспертной оценки проводилась нами при помощи специально разработанного бланка (прил. 1). В исследовании приняли участие 7 экспертов.

По результатам экспертной оценки определялся уровень профессиональных знаний, умений, навыков, уровень развития профессионально значимых личностных качеств и уровень рефлексии будущих педагогов по физической культуре.

Опытно-поисковая работа предполагает использование ряда методик, с помощью которых можно подтвердить эффективность предложенной методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Подбор таких методик осуществлялся с помощью психолого-педагогического консилиума. Определялись уровень профессиональных знаний, умений и навыков каждого обучающегося и его профессионально значимые личностные качества на начальном этапе исследования (констатирующий этап) и после формирующего этапа.

Конкретные методики исследования каждого структурного компонента проектировочной компетенции представлены в табл. 9.

Показатели уровня сформированности личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного и креативного компонентов проектировочной компетенции выступают в роли информативных показателей уровня сформированности проектировочной компетенции студентов и должны иметь определенную оценку. Взяв за основу традиционную модель оценки, применяемую в современной педагогике и психологии при оценивании знаний, умений, навыков и личностных качеств, мы охарактеризовали каждый уровень в соответствии с задачами нашей работы и присвоили ему определенное количество баллов (табл. 10), что значительно упростило анализ результатов тестирования.

Таблица 9

Показатели и диагностические методики оценки уровня сформированности компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

| Компонент | Показатель | Методика |
|----------------|--|---|
| Личностный | Профессионально значимые личностные качества (направленность личности, профессиональная самооценка, коммуникабельность, ответственность) | Оценка уровня развития качеств личности по Э. Ф. Зееру (экспертная оценка); изучение направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера, прил. 2); экспресс-диагностика уровня самооценки (прил. 3) |
| Мотивационный | Виды доминирующей мотивации обучения | Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной (прил. 4) |
| Рефлексивный | Уровень развития рефлексии | Экспертная оценка |
| Деятельностный | Профессиональные умения и навыки по проектированию педагогической деятельности | Экспертная оценка |
| Креативный | Творческий подход к решению профессиональных задач по проектированию | Экспертная оценка |
| Когнитивный | Знания по проектировочной деятельности | Экспертная оценка |

Таблица 10

Оценка знаний, умений, навыков и качеств личности

| Уровень сформированности | Баллы | Характеристика уровня |
|--------------------------|-------|--|
| Когнитивный | 1 | Знание, узнавание |
| Репродуктивный | 2 | Воспроизведение, имитация, повторение, описание |
| Трансфертный | 3 | Сознательное применение при решении частных, узких задач, частичная интериоризация |
| Креативный | 4 | Сознательное применение в любых ситуациях, полная интериоризация |

Выделим следующие уровни и присвоим им баллы:

- *когнитивный уровень – 1 балл*: студент знает о существовании данного явления, узнает его проявления, представляет отдельные его параметры;

- *репродуктивный уровень – 2 балла*: студент воспроизводит действие или явление, повторяет его на внешнем уровне, имитирует, подробно давая ему описательную характеристику;

- *трансфертный уровень – 3 балла*: студент использует свои знания при решении задач, может сознательно применять их в учебных ситуациях, происходит частичная интериоризация знаний;

- *креативный уровень – 4 балла*: студент может сознательно и бессознательно использовать свои знания в любых жизненных ситуациях.

В нашем исследовании по этой системе оценивались такие параметры, как направленность личности, профессиональная самооценка, коммуникабельность, ответственность; рефлексия, мотивация к обучению; знания, умения и навыки по проектированию; креативность в проектной деятельности.

Для отслеживания динамики изменений нами применялся широко распространенный в педагогике психолого-педагогический мониторинг состояния качеств личности.

Согласно цели констатирующего этапа исследования необходимо было определить исходный уровень структурных компонентов проектной компетенции студентов.

Вступление в профессиональную деятельность требует от личности перестройки сознания, поиска новых возможностей и путей реализации своей активности, в том числе переосмысления ценностей, отношения к действительности, к себе. Мы предположили, что активность в профессионально-образовательной деятельности будет зависеть от *направленности личности* студента, так как, по данным А. Н. Леонтьева, ведущее место в ее структуре занимают мотивы деятельности [127].

Для получения информации о преобладающих типах направленности личности у студентов использовалась методика «Ориентировочная анкета» (авторы В. Смекал и М. Кучер).

По результатам теста было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группах процентное соотношение типов направленности личности практически одинаково (табл. 11).

Анализ показал, что в обеих группах доминирует направленность личности на себя (45 и 51 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно). Направленность на взаимодействие отмечена у 41 и 37 % студентов; направленность на задачу – у 14 и 12 % соответственно.

Таблица 11

Преобладающий тип направленности личности у студентов на констатирующем этапе эксперимента, % от числа опрошенных

| Преобладающий тип направленности | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------|
| На задачу | 14 | 12 |
| На взаимодействие | 41 | 37 |
| На себя | 45 | 51 |

По мнению И. Г. Шупейко и его коллег, направленность на себя детерминирует преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к личному первенству и престижу. Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами, переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих людей [167].

Направленность на взаимодействие обусловлена потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по группе. Такой студент проявляет интерес к совместной деятельности, даже если это не способствует успешному выполнению задания, и его фактическая помощь минимальна; его интересует не столько конечный результат деятельности, сколько сама совместная деятельность.

Направленность на задачу отражает преобладание мотивов, связанных с достижением поставленной цели. Для студентов с такой направленностью характерны увлеченность самим процессом деятельности, активность в овладении новыми навыками и умениями, стремление к познанию.

Направленность личности во многом обуславливается *самооценкой* обучающихся.

По данным К. А. Рямовой, «относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе,

отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности» [191, с. 16].

В табл. 12 приведены данные экспресс-диагностики уровня самооценки (В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин) студентов.

Таблица 12

Уровень самооценки студентов на констатирующем этапе,
% от числа опрошенных

| Самооценка | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|------------|--------------------------|--------------------|
| Завышенная | 52 | 56 |
| Адекватная | 18 | 21 |
| Заниженная | 30 | 23 |

По данным табл. 12 видно, что завышенная самооценка наблюдается у большинства студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группе (52 и 56 % соответственно). Заниженная самооценка характерна для 30 и 23 % обучающихся; только у 18 и 21 % студентов наблюдается адекватная самооценка.

Таким образом, можно сказать, что у большинства студентов (82 и 79 %) преобладает неадекватная самооценка. С нашей точки зрения, это может быть обусловлено трудностями адаптации к новым социальным условиям, возрастными кризисами, нехваткой общения.

Нехватка общения, в свою очередь, часто обуславливается низким уровнем сформированности такого личностного качества, как *коммуникабельность*. В психологии общения коммуникабельность рассматривается как умение налаживать контакты, способность к конструктивному и взаимообогащающему общению с другими людьми. При этом данное качество является одним из определяющих успешное социальное взаимодействие, затрагивающее как профессиональные, так и личные отношения. Коммуникабельность – одно из важнейших личных качеств для профессий, предусматривающих активное общение с другими людьми.

Л. Н. Гридьева выделяет следующие компоненты коммуникабельности: когнитивный (восприятие и распознавание содержания общения), эмоциональный (сопереживание и идентификация), поведенческий (поддержка, воздействие, взаимодействие) [57].

В табл. 13 приведены данные экспертной оценки уровня развитости различных качеств студентов ($M \pm m$).

Таблица 13

Уровень развитости различных качеств студентов
на начальном этапе

| Качество | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|--|--------------------------|--------------------|
| Коммуникабельность | $1,62 \pm 0,17$ | $1,64 \pm 0,16$ |
| Ответственность | $2,62 \pm 0,23$ | $2,58 \pm 0,19$ |
| Рефлексия | $2,23 \pm 0,19$ | $2,07 \pm 0,17$ |
| Знания по проектированию | $1,34 \pm 0,15$ | $1,28 \pm 0,17$ |
| Умения и навыки проектировочной деятельности | $1,03 \pm 0,18$ | $1,08 \pm 0,14$ |
| Креативность в проектировочной деятельности | $1,01 \pm 0,17$ | $1,03 \pm 0,13$ |

Примечание. Уровень сформированности качеств оценивался в баллах от 1 до 4.

По данным табл. 13 видно, что уровень коммуникабельности студентов из контрольной и экспериментальной групп достаточно низок и соответствует когнитивно-репродуктивному.

Изучению такого важного личностного качества педагога, как *ответственность*, посвящен ряд исследований И. А. Куренкова, В. А. Петровского, Л. А. Поварницыной, Т. Н. Щербаковой. Данные исследователи считают, что принятие ответственности на себя за свою деятельность, осознание допущенных промахов и ошибок, готовность их исправить, не переноса вину и ответственность на других, – все это способствует личностному росту педагога и организации творческого воспитательного и обучающего процесса [120, 172, 174, 252].

По данным табл. 13 видно, что исходный уровень ответственности личности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на среднем уровне, который соответствует репродуктивно-трансфертному.

Для изучения вида доминирующей *мотивации* у студентов нами был проведен опрос с использованием методики изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной (табл. 14).

Из результатов исследования, приведенных в табл. 14, видно, что доминирующим видом мотивации у студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе является получение диплома (51 и 54 % соответственно). Мотивацию «овладение профессией» и «приобретение знаний» в процентном соотношении имеют примерно равное количество студентов из экспериментальной (23 и 26 %) и контрольной (21 и 25 %) группы.

Таблица 14

Доминирующий тип мотивации студентов на констатирующем этапе,
% от числа опрошенных

| Доминирующий тип мотивации | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|----------------------------|--------------------------|--------------------|
| Приобретение знаний | 26 | 25 |
| Овладение профессией | 23 | 21 |
| Получение диплома | 51 | 54 |

Наши выводы подтверждает О. Н. Кашко, отмечающий в своей работе, что пути становления и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны и неповторимы, а сила и динамика мотивации обучения в вузе обусловлены самыми разными причинами: престиж вуза или специальности, желание получить диплом или приобрести дополнительные знания, повысить свой социальный статус [95]. При этом, по словам исследователя, мотивация приобретения профессии закладывается задолго до поступления в вуз и тормозит или же ускоряет и развивает процесс самоутверждения молодого человека как специалиста. Тем не менее, для большинства студентов основной целью обучения в вузе продолжает оставаться получение диплома о высшем образовании [95].

Важным качеством саморазвития будущего педагога является *рефлексия* личности. Необходимо отметить, что существует большое число подходов к определению понятия «рефлексия». Так, для В. В. Давыдова смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение [59]; для Э. В. Ильенкова рефлексия – это осмысление человеком своих действий, в ходе

которого он отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т. е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми действует [89]; по М. В. Кларину, рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем [99]; В. А. Сластенин считает рефлексию важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности [203].

В рамках нашего исследования представляется интересной позиция Я. А. Пономарева, который считает, что рефлексия является одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, а рефлексия, как «зеркало», отражающее все происходящие в нем изменения, – основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста [177].

Из данных, представленных в табл. 13, видно, что исходный уровень рефлексии личности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на среднем уровне, который соответствует репродуктивно-трансфертному.

Когнитивный компонент проектировочной компетенции включает в себя профессиональные знания по проектированию. Для оценки профессиональных знаний по проектированию мы использовали экспресс-тест, в котором содержались вопросы, касающиеся понимания основных компонентов проектировочной деятельности (планирования, конструирования, моделирования, прогнозирования).

По данным табл. 13 видно, что уровень теоретических знаний по проектированию у студентов из экспериментальной и контрольной групп не очень высок и соответствует когнитивно-репродуктивному. Данные результаты можно объяснить тем, что на начальном этапе обучения студенты только фрагментарно знакомятся с проектировочной деятельностью.

Деятельностный компонент рассматривался нами в совокупности профессиональных умений и навыков по проектированию.

Из табл. 13 видно, что исходный уровень умений проектировочной деятельности у студентов и в экспериментальной, и в контрольной группе очень низок (когнитивный уровень). Поскольку выше мы указали на низкий уровень профессиональных знаний по проектиро-

ванию деятельности, это совершенно очевидно является основной причиной низкого уровня развития умений и навыков проектирования.

Креативный компонент проектировочной компетенции рассматривался нами на основе выявления творческого подхода к решению профессиональных задач, в том числе проектировочных.

Из табл. 13 видно, что исходный уровень креативности в проектировочной деятельности как в контрольной, так и в экспериментальной группе находится на низком уровне, который соответствует когнитивному.

Полученные результаты дополняют наше представление об уровне сформированности компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. Для студентов характерен недостаточный уровень профессиональных знаний, умений и навыков проектирования педагогической деятельности на фоне низкого уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств (направленность личности, самооценка, коммуникабельность, ответственность, рефлексия), слабой мотивации к предстоящей профессиональной деятельности и высокого уровня тревожности.

Таким образом, был разработан план организации опытно-поисковой работы по реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. Сформулированы цель и задачи опытно-поисковой работы. Определены ее этапы: констатирующий, формирующий и обобщающий; для каждого этапа обозначены задачи и методы их решения.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что для успешного формирования проектировочной компетенции необходимо разработать методику, обеспечивающую успешное формирование вышеуказанной компетенции как одного из основополагающих компонентов профессиональной компетентности педагога.

Сущность разработанной методики представлена в следующем параграфе.

Статистические вычисления. Достоверность полученных результатов нашей работы подтверждена применением статистических методов исследования. Статистическую обработку результатов мы проводили с помощью программного обеспечения STATISTICAV.6.0.

Для установления достоверности полученных результатов мы использовали вычисления по следующим статистическим показателям (параметрам):

- средняя арифметическая величина (M или x);
- средняя ошибка среднего арифметического (m);
- средняя ошибка разности (t);
- среднее квадратическое отклонение (σ).

1. Вычисление средней арифметической величины производилось путем сложения всех полученных значений (вариантов) и деления суммы на количество вариантов:

$$M = \frac{\sum V}{n},$$

где V – полученные в исследовании значения (варианты);
 n – количество вариантов.

2. Определение среднеквадратического отклонения. Поскольку одной среднеарифметической величины для характеристики исследуемых явлений недостаточно, исследователями вводится показатель, дающий представление о величине колебаний вариантов около средней величины ряда – среднеквадратическое отклонение.

На основе теории распределения размаха для статистических совокупностей (С. И. Ермолаев, К. Пирсон, Л. Типпетт, Н. А. Голоконцев и др.) выявлен способ быстрого определения среднего квадратического отклонения по формуле

$$\sigma = \pm \frac{V_{\max} - V_{\min}}{K},$$

где V_{\max} – наибольшее значение вариантов;
 V_{\min} – наименьшее значение вариантов;
 K – табличный коэффициент, соответствующий определенной величине размаха (определяется по упрощенному варианту таблицы Л. Типпетта).

3. Вычисление средней ошибки среднего арифметического. Под ошибкой в статистике понимается не ошибка исследования, а мера представительства данной величины, т. е. то, насколько средняя арифметическая величина, полученная на выборочной совокупности, отличается от истинной средней арифметической величины, которая была бы получена на генеральной совокупности.

Вычисление средней ошибки среднего арифметического производилось по формуле

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}},$$

где n – объем выборки.

4. Вычисление средней ошибки разности. После того как были установлены основные статистические параметры первого ряда чисел, зарегистрированных на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, было проведено вычисление статистических характеристик последующих рядов чисел – данных формирующего этапа опытно-поисковой работы. Далее необходимо установить, насколько эти числовые характеристики достоверно различны, т. е. установить статистически реальную значимость разницы между ними. Условно принято считать, что если разница равна или больше трех своих ошибок, то она является достоверной. Применительно к нашему исследованию вычисление средней ошибки разности производилось по следующим формулам:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}};$$

$$C = n_1 + n_2 - 2,$$

где C – число степеней свободы вариаций от 1 до ∞ (бесконечности), которые равны числу наблюдений без единицы ($C = n - 1$).

Затем определение достоверности различия происходит по таблице вероятностей $P(t) \geq (t_1)$ по распределению Стьюдента.

Статистически значимыми считались результаты при $P \leq 0,05$ [178].

2.2. Методика формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики

Внедрение методики формирования проектировочной компетенции осуществлялось в 4 этапа:

- 1-й этап – адаптационный;
- 2-й этап – ознакомительный;
- 3-й этап – формирующий;
- 4-й этап – итоговый.

Рассмотрим данные этапы подробнее.

Первый этап – адаптационный.

Данный этап методики формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики реализовывался на базе образовательных учреждений оздоровительного типа (на базе загородного оздоровительного лагеря). Данный этап реализовывался в течение двух недель в процессе прохождения педагогической оздоровительной практики.

Цель данного этапа – формирование профессиональных умений и навыков студентов по организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре, а также профессионально значимых личностных качеств в условиях загородного оздоровительного лагеря.

Задачи данного этапа:

1. Ознакомление студентов с системой учебно-воспитательной работы загородного оздоровительного лагеря.

2. Практическое применение знаний, умений и навыков при организации и проведении спортивно-массовой, соревновательной, воспитательной, научно-исследовательской и других видов работы с целью накопления педагогического опыта.

3. Принятие организационных решений в стандартных ситуациях и анализ принятых решений.

4. Формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для будущей педагогической деятельности.

5. Формирование у студентов интереса к профессионально-педагогической деятельности.

Вышеуказанные задачи нашли решение при выполнении студентами следующих заданий, осуществляемых в определенной последовательности.

Задание 1. Изучение системы учебно-воспитательной работы и содержания деятельности инструктора по физической культуре и спорту:

- изучить информацию о содержании работы загородного оздоровительного лагеря; проанализировать документы, регламентирующие его деятельность;

- ознакомиться с материальной базой загородного оздоровительного лагеря: помещение администрации, спортивные сооружения, специальное оборудование и инвентарь общего пользования, методический кабинет, кино- и фотолаборатория, восстановительный центр, медицинский кабинет и т. д.;

- изучить планирование воспитательной и тренировочной работы загородного оздоровительного лагеря;

- изучить информацию о медицинском контроле и врачебно-педагогическом обеспечении (на основе беседы с врачом).

Задание 2. Изучить особенности спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы.

1. На основе программы и утвержденного плана загородного оздоровительного лагеря разработать:

- планы тренировочных занятий, спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий;

- конспекты занятий физической культурой (утренняя гигиеническая гимнастика, тренировки, спортивные игры) и тематических бесед по основам здорового образа жизни.

2. Провести беседы и тренировочные занятия в группах из детей различного возраста.

3. Разработать сценарии спортивно-массовых мероприятий и принять участие в подготовке, организации и проведении вышеуказанных мероприятий в загородном оздоровительном лагере.

Отчетная документация:

1. Индивидуальный план работы студента.

2. План спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий на смену.

3. Комплекс утренней гигиенической гимнастики.

4. Положение и сценарий спортивно-массового мероприятия.

5. Конспекты тематических бесед с учащимися (не менее 5).

6. Отзыв о собственной работе в загородном оздоровительном лагере с общими выводами и предложениями.

На основе анализа задач и содержания первого этапа непрерывной педагогической практики можно сделать вывод о том, что на данном этапе происходит формирование трех из шести компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре: рефлексивного, мотивационного и личностного.

Второй этап – ознакомительный.

Данный этап проводился в форме экскурсий в различные учреждения сферы физической культуры и спорта в IV семестре для студентов очной формы обучения с отрывом от учебных занятий в течение двух недель в процессе прохождения педагогической ознакомительной практики.

Цель данного этапа – знакомство с образовательной деятельностью учреждений различного типа в сфере физической культуры и спорта.

Задачи этапа:

1. Знакомство с разными типами учреждений сферы физической культуры и спорта различной ведомственной подчиненности, направлениями их работы, особенностями их функционирования и развития на современном этапе.

2. Знакомство с документами планирования, а также с организацией и проведением физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в различных учреждениях сферы физической культуры и спорта.

3. Воспитание интереса к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, в частности, ориентация студентов на воспитание профессиональных ценностей физического совершенствования личности человека, формирование их потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями, поддержание высокого уровня физической работоспособности и здоровья.

4. Принятие организационных решений в стандартных ситуациях и анализ принятых решений.

5. Формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для будущей педагогической деятельности.

Вышеуказанные задачи нашли решение в реализации нескольких этапов данного вида практики, выполняемых в определенной последовательности. Первоначально, в течение первых трех дней, студенты совершают экскурсии: в среднее общеобразовательное учреждение, детско-юношеские спортивные школы, детско-юношеские спортивно-адаптивные школы и физкультурно-оздоровительные центры. В каждом учреждении студенты знакомятся с типом образовательного учреждения, направлениями его деятельности, структурой управления и взаимодействием с другими учреждениями. Затем на протяжении оставшихся дней практиканты работают самостоятельно: изучают документы планирования, организации и проведения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы.

Отчетная документация:

1. Дневник практиканта.

2. Письменный отчет о прохождении практики с выводами и предложениями.

3. Отзыв методиста о работе студента-практиканта (в виде оценочного листа).

Анализируя задачи и содержание второго этапа непрерывной педагогической практики, можно сделать вывод о том, что на данном этапе происходит формирование четырех из шести компонентов проективной компетенции будущего педагога по физической культуре: когнитивного, мотивационного, рефлексивного и личностного.

Третий этап – формирующий.

Данный этап методики реализовывался на базе общеобразовательных школ в VI семестре в течение 6 недель с отрывом студентов от учебных занятий в процессе прохождения педагогической практики.

Цель данного этапа – формирование проективных умений и навыков у студентов в условиях общеобразовательных учреждений, а также формирование профессионально значимых личностных качеств, воспитание интереса к профессии учителя физической культуры.

Задачи третьего этапа:

1. Применение полученных в ходе изучения дисциплин профессионального цикла знаний, умений в практической деятельности педагога по физической культуре в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в условиях общеобразовательных школ.

2. Применение на практике основ проективной деятельности (в виде осуществления планирования, моделирования, конструирования, прогнозирования).

3. Изучение методов оценки деятельности педагога на уроке.

4. Развитие профессионально значимых личностных качеств студентов.

5. Развитие умений принимать организационные решения в стандартных и нестандартных ситуациях, т. е. формирование творческого подхода к педагогической деятельности.

В течение первой недели студенты проходят практику в качестве помощников учителя физической культуры, далее практиканты работают самостоятельно. По окончании данного этапа каждый студент самостоятельно проводит контрольный открытый урок.

На данном этапе студенты должны получить знания об основных особенностях учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы, ознакомиться с основными законодательными и регламентирующими документами.

В начале педагогической практики студенты под руководством учителя физической культуры составляют индивидуальный план про-

хождения практики, в котором определяются конкретные мероприятия, соответствующие разделам программы практики, устанавливаются сроки их проведения. Практиканту необходимо уметь осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учетом уровня их физической подготовленности и состояния здоровья.

С целью овладеть навыками проектирования учебной работы студенты на данном этапе непрерывной педагогической практики должны научиться:

- распределять материалы программы по физической культуре в годовом плане-графике;
- составлять четвертной план;
- составлять конспекты урока по физической культуре;
- планировать систему вопросов по теме; подбирать систему задач и упражнений по новому материалу и связанным с ним разделам; планировать систему самостоятельных работ и домашних заданий по теме;
- отбирать и организовывать содержание учебной информации, подлежащей усвоению учащимися;
- прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности.

С целью овладения организационными навыками и умениями, необходимыми для подготовки и проведения урока, студентам необходимо:

- подготовить места занятий, инвентарь и оборудование в соответствии с задачами урока;
- организовать учащихся целесообразно задачам урока;
- осуществлять педагогический контроль.

Чтобы овладеть умениями и навыками педагогического анализа уроков, практиканту необходимо уметь:

- анализировать основные стороны деятельности учителя физической культуры;
- хронометрировать урок;
- фиксировать поведение учащихся на уроке;
- обрабатывать полученные данные и делать соответствующие педагогические выводы.

Для освоения умений и навыков воспитательной работы студентам необходимо:

- ознакомиться с содержанием, формами и методами воспитательной работы с учащимися;

- проводить внеклассную спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную работу;
- организовывать и проводить судейство спортивных соревнований;
- проводить с учащимися беседы на спортивную тематику;
- организовывать с учащимися различного рода воспитательные мероприятия.

Отчетная документация:

- тематический план прохождения педагогической практики;
- развернутый педагогический анализ урока;
- сценарий воспитательного (физкультурно-массового) мероприятия и документация по проведению спортивного соревнования;
- три конспекта уроков различных типов (обучение новому материалу, совершенствование, контрольный или смешанный урок);
- протокол хронометрирования урока;
- протокол тестирования физических качеств учащихся или дневник самоконтроля одного ученика;
- отзыв учителя физической культуры о работе практиканта;
- выводы и предложения студента, касающиеся организации школьно-педагогической практики;
- дневник практиканта;
- тезисы доклада о прохождении педагогической практики на итоговой конференции.

Анализируя задачи и содержание третьего этапа внедрения методики, можно сделать вывод о том, что на данном этапе формируются когнитивный, мотивационный, рефлексивный, личностный, деятельностный и креативный компоненты проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

Четвертый этап – итоговый.

Итоговый этап внедрения методики проводится на базах образовательных учреждений и спортивных школ в VIII семестре в течение 6 недель с отрывом студентов от учебных занятий, что обеспечивает профессиональную адаптацию выпускников к реальным условиям трудовой деятельности.

Цель четвертого этапа – закрепление основных профессиональных умений и навыков, формирование профессионально-специализированных умений и навыков, соответствующих профилю обучения.

Задачи профессионально-ориентированной практики:

1. Применение полученных в ходе изучения дисциплин профессионального цикла знаний, умений в практической деятельности педагога по физической культуре в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в условиях общеобразовательных школ.

2. Практическая отработка умений проектирования педагогического процесса (включая элементы планирования, моделирования, конструирования, прогнозирования).

3. Применение методов оценки деятельности педагога на уроке, развитие способности анализировать эффективность собственных действий.

4. Развитие умений организовывать самостоятельный трудовой процесс, работать в коллективе.

5. Овладение способностью принятия решений в нестандартных профессиональных ситуациях.

6. Закрепление интереса к профессионально-педагогической деятельности.

Итоговый этап реализации методики включает в себя ряд заданий, выполняемых в определенной последовательности.

Задание 1. Изучить систему учебно-воспитательной работы спортивного образовательного учреждения (ОУ), содержание деятельности тренера.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. Изучить информацию о содержании работы ОУ, документы, регламентирующие деятельность ОУ. В отчетных материалах должны быть отражены следующие моменты: характеристика типа, структуры и задач ОУ, тренерских кадров, контингента занимающихся (пол, возраст, стаж занятий, уровень подготовленности); характеристика качественных показателей работы ОУ за последние 4 года; общие вопросы организации работы ОУ: система комплектования, планирование и организация учебно-тренировочной и воспитательной работы, организация спортивной и оздоровительной работы в течение года и в каникулярное время; содержание работы педагогического и тренерского совета и других общественных органов ОУ, их права и обязанности; анализ связей с общеобразовательными школами, гимназиями, лицеями и другими ОУ; порядок финансирования и средства ОУ (бюджетное финансирование и доходы от собственной хозяйственной деятель-

ности (указать, какие); смета расходов ОУ), обеспечение инвентарем и формой; документы, регламентирующие работу ОУ, порядок учета и отчетности. Все сведения записываются в дневник практики.

2. Проанализировать материальную базу ОУ: наличие помещения администрации, состав спортивных сооружений, наличие специального оборудования и инвентаря общего пользования, оснащение методического кабинета и др. Характеристика базы ОУ отражается в дневнике практики.

3. Изучить планирование и учет тренировочной и воспитательной работы, задачи работы тренерско-преподавательского состава: познакомиться с должностными обязанностями работников ОУ, документами, касающимися аттестации, тарификации, условий оплаты и критериев оценки труда тренеров-преподавателей по различным видам спорта, а также с организацией системы повышения квалификации.

4. Провести наблюдение и последующий анализ методики ведения тренировочного и воспитательного процесса ведущими тренерами ОУ. В дневнике привести анализ двух учебно-тренировочных занятий (два анализа) (в группе начальной подготовки и учебно-тренировочной).

5. Проанализировать документы планирования и учета работы ОУ: годовой план тренировочной работы и воспитательной работы, календарный план спортивно-массовых мероприятий, график проделанной тренировочной работы; месячный рабочий план и журнал учебной группы; протоколы педагогического и тренерского советов, протоколы соревнований, книги рекордов, учета разрядников.

6. Проанализировать особенности ведения процесса делопроизводства, ознакомиться с основными формами документов: деловое письмо, справка, командировка, смета расходов и др.

Задание 2. Провести учебно-спортивную работу в ОУ.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. На основе программы и учебного плана ОУ разработать планы всех проводимых студентом тренировочных занятий и составить конспекты всех проведенных тренировочных занятий.

2. Провести не менее 4 занятий в качестве помощника тренера и не менее 20 тренировочных занятий в 2 группах различного уровня спортивной подготовки самостоятельно.

3. Принять участие в подготовке, организации и проведении всех соревнований ДЮСШ, составить положение о соревнованиях.

4. Принять участие в судействе соревнований в качестве судьи, представителя или руководителя команды.

5. Предоставить отчет о проведенных соревнованиях.

Задание 3. Провести воспитательную работу в ОУ.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. Принять участие в проведении воспитательной работы по планам воспитательной работы тренеров.

2. Провести не менее 2 бесед в закрепленных за ним группах.

3. Выступить на родительском собрании по актуальным вопросам воспитания юных спортсменов.

4. Принять участие в планировании и проведении спортивных праздников, показательных выступлений, встреч с выдающимися спортсменами, в мероприятиях по благоустройству территории ОУ.

5. Участвовать в мероприятиях ОУ, проводимых с целью популяризации физической культуры и спорта среди занимающихся, родителей, общественности (лекции, беседы, выпуск стенгазеты, подготовка материалов для спортивных стендов и т. д.).

Задание 4. Провести методическую работу в ОУ.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. Принять участие в методических занятиях, совещаниях, проводимых методистами-преподавателями.

2. Проанализировать организацию, подготовку и особенности методической работы, осуществляемой в ОУ.

3. Проанализировать систему повышения квалификации тренеров (курсы, семинары, методические совещания, научно-методические конференции, обмен опытом в рамках взаимопосещений, разработка методических материалов) и принять участие в мероприятиях по повышению квалификации тренеров.

4. Составить план подготовки инструкторов-общественников или судей по одному из видов спорта.

5. Принять участие в проведении семинара по подготовке инструкторов-общественников и судей по какому-либо виду спорта в соответствии с планом.

6. Принять участие в работе педсовета, тренерского совета и других совещаниях тренеров.

Задание 5. Проведение финансово-хозяйственной работы.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. Принять участие в оформлении документов на приобретение, ремонт, списание спортивного инвентаря и оборудования, выдачу и списание спортивной формы.
2. Принять участие в подготовке и ремонте спортивного инвентаря, оборудования, спортивных площадок к предстоящим занятиям и соревнованиям.
3. Составить смету на проведение соревнований.

Задание 6. Провести текущую учебно-методическую работу в ОУ.

Студенту необходимо проделать следующую работу:

1. Разработать планы физкультурно-оздоровительной деятельности с группой занимающихся на 4 месяца и поурочно.
2. Принять участие в проведении набора для занятий избранным видом физкультурно-оздоровительной деятельности.
3. Проводить тренировочные занятия.
4. Участвовать в физкультурно-массовых мероприятиях.
5. Проводить оценку функционального состояния и уровня подготовленности занимающихся в группе.

Отчетная документация:

1. Индивидуальный план работы.
2. Расписание учебно-тренировочных занятий.
3. Месячный план учебно-тренировочных занятий.
4. Конспекты учебно-тренировочных занятий (не менее 7).
5. Педагогический анализ тренировочного занятия.
6. Положение о соревновании, сценарий спортивного праздника.
7. Смета на проведение соревнований.
8. Отчет о проведении соревнований.
9. Письменный отчет практиканта по разделам программы практики с выводами и предложениями.

Анализируя четвертый этап методики, мы пришли к выводу, что на данном этапе заканчивается формирование всех шести компонентов проектировочной компетенции и, соответственно, можно говорить непосредственно о сформированности проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

Итоговый этап методики предполагает создание творческого проекта «Непрерывная педагогическая практика как эффективная основа профессиональной деятельности будущего педагога».

Рассмотрим возможные типологии учебных проектов. Так, Е. С. Полат предлагает следующую систему основных критериев, по которым различают типы проектов:

1. По доминирующему в проекте методу или виду деятельности:

- исследовательские;
- творческие;
- ролево-игровые;
- информационные;
- практико-ориентированные (прикладные).

2. По признаку предметно-содержательной области:

- монопроекты;
- межпредметные проекты.

3. По характеру контактов:

- внутренние или региональные;
- международные.

4. По количеству участников проекта:

- индивидуальные;
- парные;
- групповые.

5. По продолжительности проекта:

- краткосрочные;
- средней продолжительности;
- долгосрочные.

6. По результатам:

- доклад, альбом, сборник, каталог, альманах;
- макет, схема, план-карта;
- видеофильм;
- выставка и др.

Для реализации данного этапа мы выбрали творческий проект, поскольку в нем в наибольшей степени учитываются индивидуальные интересы и способности его исполнителей. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта.

В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместная газета, видеофильм, презентация с использованием информационных технологий и др.). Использование возмож-

ностей информационных технологий позволяет сделать презентации подобных проектов особенно яркими и интересными [150].

Согласно представленной выше классификации, проект будет являться творческим по доминирующему в проекте методу или виду деятельности; межпредметным по признаку предметно-содержательной области; внутренним по характеру контактов; средним по продолжительности. Количество участников каждого проекта может варьироваться, как и планируемые результаты (формы реализации проекта).

Обязательны для проекта отчетная документация студента, наличие фото- или видеоматериалов и выражение своего собственного отношения к практике в виде эссе. Все остальные элементы проекта включаются в него по желанию студентов.

Фото- или видеоматериалы могут сопровождать все этапы практики (например, в форме освещения открытого урока, внеклассного мероприятия и т. п.).

Эссе должно содержать в себе актуальность проектировочной деятельности при прохождении педагогической практики, основные задачи, средства и методы их достижения, анализ и выводы о проведенной деятельности.

Презентация проектов проводится на итоговой конференции, посвященной окончанию непрерывной педагогической практики.

По нашему мнению, процесс создания творческого проекта соотносится с процессом проектирования предстоящей профессиональной деятельности, поскольку так же, как и проектирование предстоящей деятельности, предполагает:

- формулирование цели предстоящей деятельности;
- выдвижение гипотезы;
- разработку и анализ разных способов выполнения деятельности;
- сравнение и выбор оптимального способа выполнения;
- подбор средств по реализации выбранного способа;
- составление плана деятельности;
- реализацию плана деятельности;
- анализ результатов деятельности;
- оценку и корректировку выполненной деятельности.

Таким образом, процесс создания студентами творческого проекта в редуцированном виде повторяет этапы проектировочной деятельности, что помогает студентам более четко проследить последо-

вательность этих этапов и, следовательно, дает возможность экспертам оценить уровень сформированности проектировочной компетенции.

Проекты оцениваются экспертной группой на основании следующих критериев: полнота раскрытия темы; объем использованной информации, выходящей за рамки программы педагогической практики; логика изложения, убедительность рассуждений, оригинальность мышления, четкость структурирования работы; творческий подход к созданию проекта; доступность, логичность и свобода публичного изложения содержания и результатов исследования; новизна, научное и практическое значение результатов работы; объем использованной научной и научно-методической литературы; понимание сути заданных вопросов, аргументированность, лаконичность и понятность ответов.

Таким образом, нами разработана методика формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики, состоящая из четырех этапов:

первый этап – *адаптационный*, в ходе которого начинают формироваться рефлексивный, мотивационный и личностный компоненты проектировочной компетенции;

второй этап – *ознакомительный*, в ходе которого продолжается формирование вышеуказанных компонентов и начинают формироваться когнитивный и рефлексивный компоненты проектировочной компетенции;

третий этап – *формирующий*, в ходе которого продолжается формирование когнитивного, мотивационного, рефлексивного, личностного компонентов и начинается формирование деятельностного и креативного компонентов;

четвертый этап – *итоговый*, в ходе которого происходит дальнейшее развитие всех шести компонентов проектировочной компетенции.

2.3. Эффективность реализации методики формирования проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики

Обозначим результаты опытно-поисковой работы. Проверялась успешность функционирования методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

На констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы у студентов определялись уровень профессиональных знаний, умений и навыков проектировочной деятельности, уровень развития профессионально значимых личностных качеств, рефлексии, а также вид доминирующей мотивации и уровень креативности в проектировочной деятельности. Полученные результаты оценивались экспертами.

Всё это дало возможность проанализировать динамику развития изучаемых характеристик после реализации методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. Обработку результатов эксперимента мы осуществляли в электронных таблицах MSExcel и программного обеспечения STATISTICA V.6.0.

На констатирующем этапе исследования мы выявили низкий уровень профессиональных знаний по проектированию как в экспериментальной (ЭГ), так и в контрольной (КГ) группе – 1,34 и 1,28 соответственно (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $P < 0,05$) (табл. 15).

Таблица 15

Результаты экспертной оценки развитости различных качеств студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

| Качество | Констатирующий этап | | Формирующий этап | |
|--|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| Знания по проектированию | 1,34 ± 0,15 | 1,28 ± 0,17 | 3,71 ± 0,29 | 3,15 ± 0,23 |
| Рефлексия | 2,23 ± 0,19 | 2,07 ± 0,17 | 3,12 ± 0,31 | 2,51 ± 0,26 |
| Умения и навыки проектировочной деятельности | 1,03 ± 0,18 | 1,08 ± 0,14 | 3,23 ± 0,38 | 2,12 ± 0,24 |
| Креативность в проектировочной деятельности | 1,01 ± 0,17 | 1,03 ± 0,13 | 3,03 ± 0,28 | 2,01 ± 0,29 |
| Коммуникабельность | 1,62 ± 0,17 | 1,64 ± 0,16 | 3,46 ± 0,29 | 2,83 ± 0,21 |

Примечание. Уровень сформированности качеств оценивался в баллах от 1 до 4.

Более наглядно изменение у студентов уровня знаний по проектированию мы представили на рис. 5.

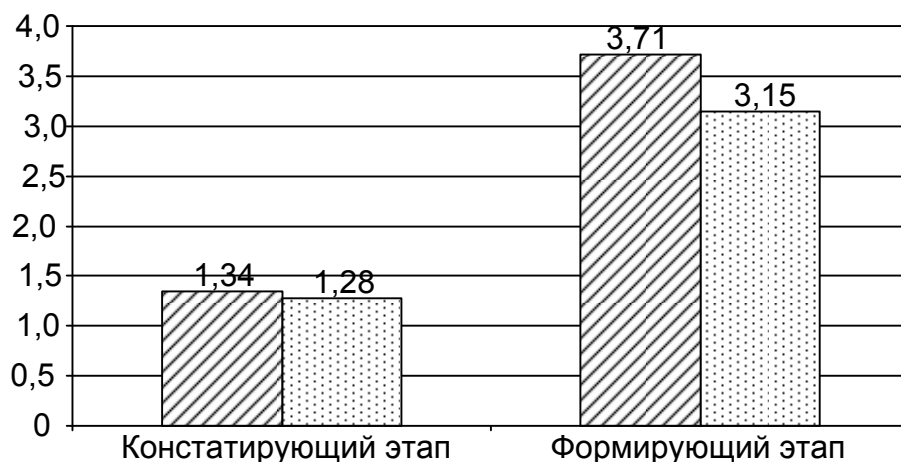


Рис. 5. Сравнение уровня знаний по проектированию у студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

По окончании формирующего этапа исследования уровень знаний по проектированию в экспериментальной группе значительно увеличился и приблизился к креативному. В этот же период времени в контрольной группе уровень исследуемых знаний по проектированию также повысился, но не столь значительно. Такие результаты, по нашему мнению, связаны с улучшением мотивационно-рефлексивной деятельности студентов после реализации предложенной методики.

Далее мы представим данные об изменении уровня мотивации к обучению в контрольной и экспериментальной группах (табл. 16).

Таблица 16

Доминирующий тип мотивации студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы,
% от числа опрошенных

| Доминирующий тип мотивации | Констатирующий этап | | Формирующий этап | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| Приобретение знаний | 26 | 25 | 31 | 27 |
| Овладение профессией | 23 | 21 | 52 | 37 |
| Получение диплома | 51 | 54 | 16 | 36 |

Более наглядно изменение типа доминирующей мотивации студентов, произошедшее в течение исследования, мы представили на рис. 6.

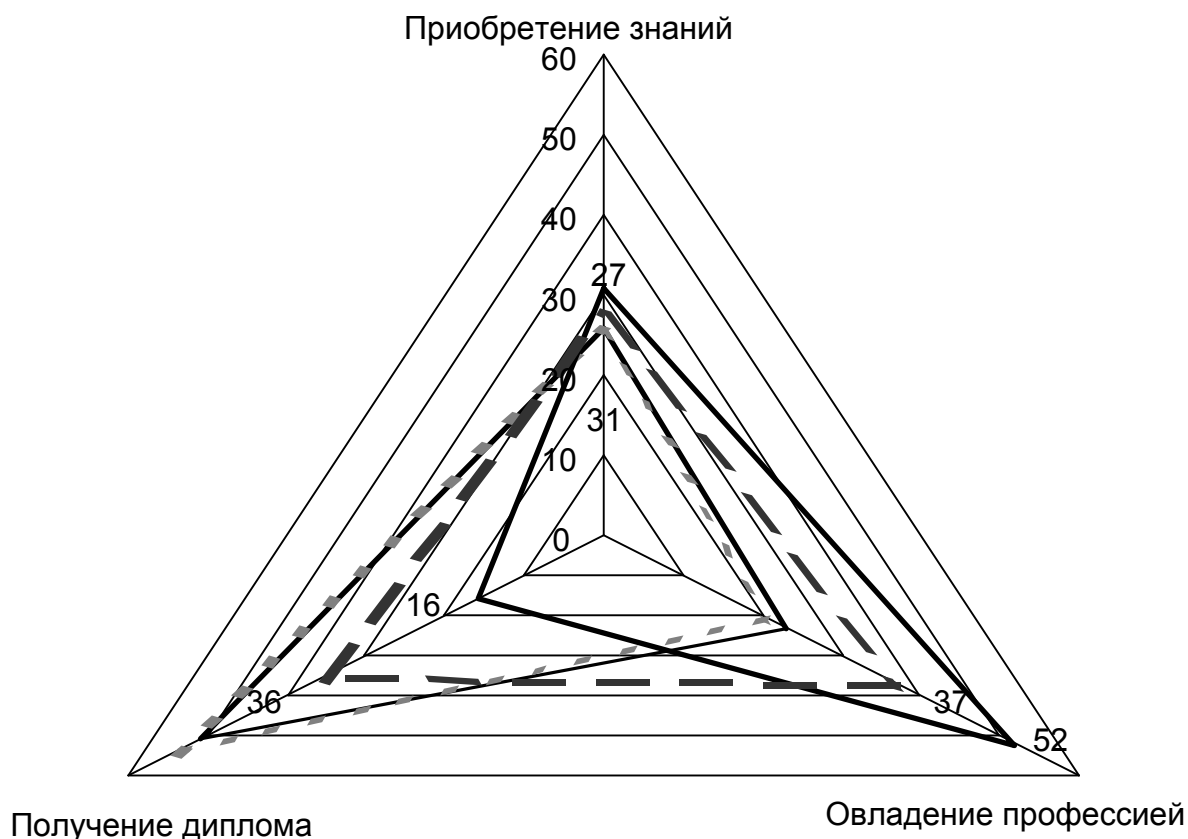


Рис. 6. Сравнение доминирующего типа мотивации студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

——— – ЭГ, констатирующий этап; - - - - – КГ, констатирующий этап;
 ——— – ЭГ, формирующий этап; — — — – КГ, формирующий этап

На констатирующем этапе у студентов из экспериментальной и контрольной групп доминирующим типом мотивации было «получение диплома» (51 и 54 % соответственно). Процент студентов с доминирующим типом мотивации «приобретение знаний» и «овладение профессией» был почти одинаковым в обеих группах.

На формирующем этапе у студентов из экспериментальной группы доминирующим типом мотивации стало «овладение профессией» – 52 %, также увеличилось количество студентов с доминирующим типом мотивации «приобретение знаний». В то же время в контрольной группе также увеличился процент студентов с доминирующим типом «овладение профессией», но значительно меньше, чем в экспериментальной группе.

При оценке экспертами уровня развития рефлексивного компонента было выявлено, что исходный уровень рефлексии как в контрольной, так и в экспериментальной группе на начальном этапе исследования находился на репродуктивно-трансфертном уровне (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $P < 0,05$) (см. табл. 15).

Более наглядно изменение уровня развития рефлексии мы представили на рис. 7.

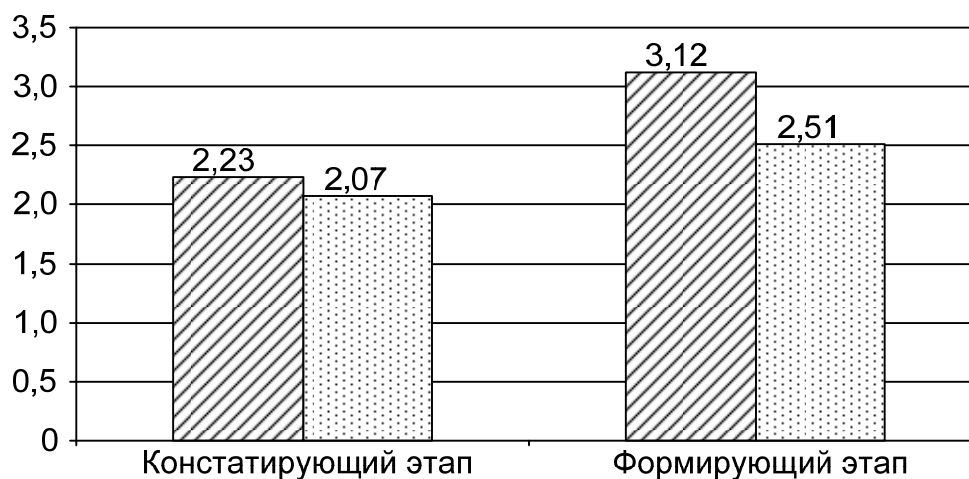


Рис. 7. Сравнение уровня рефлексии студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

После применения предложенной методики уровень рефлексии в экспериментальной группе значительно повысился и достиг трансфертного. Тогда как данные параметры в контрольной группе улучшились незначительно (достоверных изменений не зафиксировано).

Поскольку практическая деятельность всегда строится на теоретических знаниях, то недостаток последних совершенно очевидно приводит к низкому уровню сформированности умений и навыков проективной деятельности как одного из компонентов профессиональной компетентности.

Уровень умений и навыков проективной деятельности студентов на констатирующем и формирующем этапах обозначен в табл. 15 (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $P < 0,02$).

Более наглядно изменение уровня умений и навыков по проективной деятельности мы представили на рис. 8.

Как было указано выше, проективная деятельность имеет сложную структуру, в ее состав входят элементы планирования, моделиро-

вания и прогнозирования, соответственно, реализация проектировочной деятельности требует творческого подхода, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности.

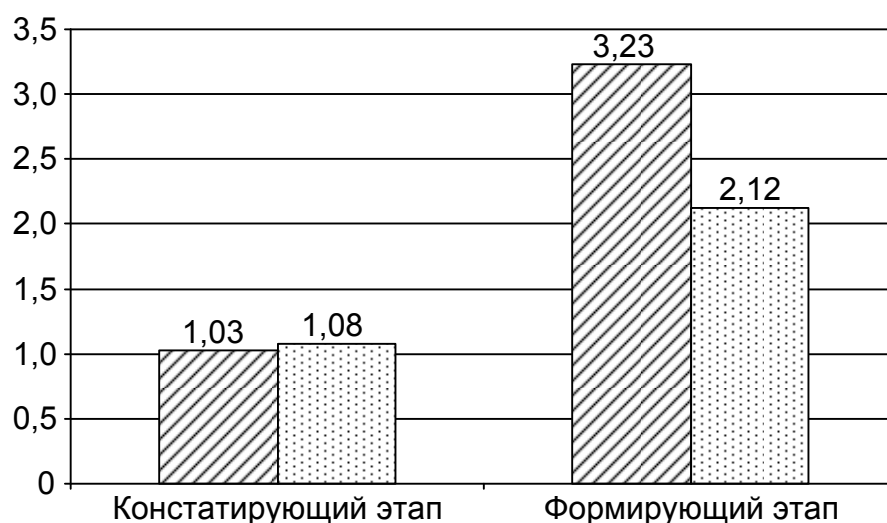


Рис. 8. Сравнение уровня умений и навыков проектировочной деятельности студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

В табл. 15 также представлено изменение уровня креативности в проектировочной деятельности в контрольной и экспериментальной группах (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $P < 0,02$).

Более наглядно изменение уровня креативности в проектировочной деятельности можно увидеть на рис. 9.

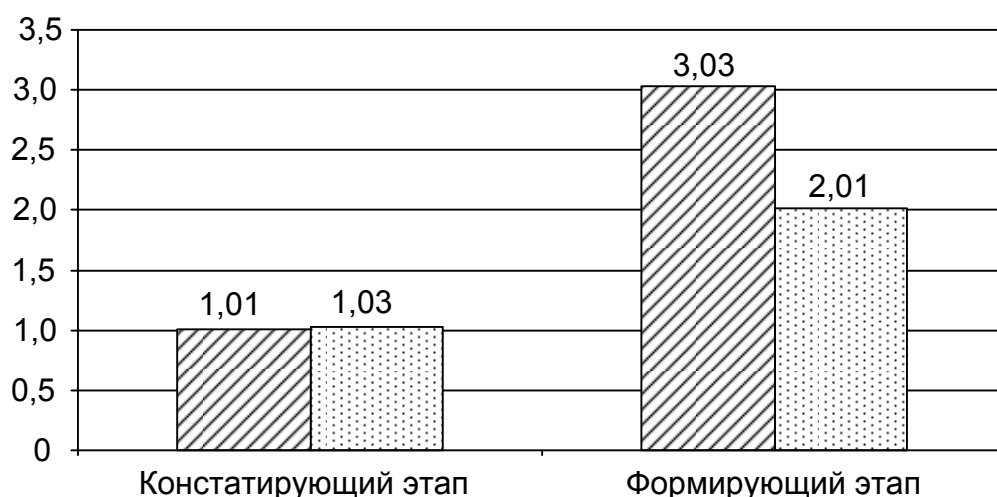


Рис. 9. Сравнение уровня креативности в проектировочной деятельности студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

В экспериментальной группе в конце формирующего этапа относительно констатирующего этапа исследуемый показатель существенно улучшился: уровень его развития можно определить как трансферный (в контрольной группе – репродуктивный).

Таким образом, увеличение уровня креативности студентов обеспечивается путем совершенствования их профессиональных умений и навыков в проектировочной деятельности, а предложенная методика является тем инструментарием, с помощью которого студенты приобретают навыки решения нестандартных задач по проектированию педагогического процесса.

Развитие когнитивного компонента проектировочной компетенции предполагает формирование профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов.

На констатирующем этапе исследования с помощью методики «Ориентировочная анкета» (авторы В. Смекал и М. Кучер) мы выявили преобладающий тип направленности личности студентов – «направленность на себя» (табл. 17).

Таблица 17

Преобладающий тип направленности личности студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы, % от числа опрошенных

| Преобладающий тип направленности | Констатирующий этап | | Формирующий этап | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| Направленность на задачу | 14 | 12 | 47 | 31 |
| Направленность на взаимодействие | 41 | 37 | 34 | 36 |
| Направленность на себя | 45 | 51 | 19 | 33 |

После реализации предложенной методики у студентов, занимающихся по экспериментальной программе, наблюдалась смена направленности личности: 47 % исследуемых имеют направленность на задачу, у 34 % диагностируется преобладание типа «направленность на взаимодействие» и только у 19 % – «направленность на себя». Такие изменения можно объяснить тем, что данная методика создает необходимые условия для формирования качеств, обеспечивающих направленность личности на решение актуальных профессиональных задач.

В контрольной группе также произошли некоторые изменения, вектор которых имеет ту же направленность, однако эти изменения не столь значительны по сравнению с результатами в экспериментальной группе.

Таким образом, данные, представленные в табл. 17, убедительно доказывают, что под воздействием предложенной методики направленность личности претерпевает определенные изменения, которые, по нашему мнению, могут отразиться и на ряде личностных качеств, в том числе на самооценке.

В табл. 18 приведены данные экспресс-диагностики уровня самооценки по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову, Г. М. Мануйлову (см. прил. 3) будущих педагогов по физической культуре на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

Таблица 18

Уровень самооценки студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы, % от числа опрошенных

| Самооценка | Констатирующий этап | | Формирующий этап | |
|------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| Завышенная | 52 | 56 | 12 | 24 |
| Адекватная | 18 | 21 | 73 | 49 |
| Заниженная | 30 | 23 | 15 | 26 |

Более наглядно полученные результаты представлены на рис. 10.

Из анализа данных табл. 18 и рис. 10 понятно, что на констатирующем этапе у студентов из экспериментальной и контрольной групп наблюдалась завышенная самооценка.

После реализации методики у 73 % студентов из экспериментальной группы самооценка стала адекватной, а процент завышенной и заниженной самооценки оказался примерно одинаковым – 12 и 15 % соответственно.

В контрольной группе процент обследуемых, показавших адекватную самооценку, также увеличился, но не столь значительно, как в экспериментальной группе.

Полученные результаты можно объяснить тем, что по мере прохождения непрерывной педагогической практики студенты приобретают профессиональные знания и умения, что придает им уверенность в собственных профессионально-педагогических возможностях, тем самым делая их самооценку адекватной.

Изменение в самооценке не могло не сказаться на уровне коммуникабельности студентов (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $P < 0,05$) (см. табл. 15).



Рис. 10. Сравнение уровня самооценки студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы:

——— – ЭГ, констатирующий этап; - - - - – КГ, констатирующий этап;
 ——— – ЭГ, формирующий этап; — — — – КГ, формирующий этап

Более наглядно изменение уровня коммуникабельности мы представили на рис. 11.

Как видно из данных, представленных в табл. 15 и на рис. 11, уровень коммуникабельности у студентов из экспериментальной группы значительно повысился и стал соответствовать трансфертно-креативному. Повышение уровня коммуникабельности можно объяснить тем, что по мере прохождения непрерывной педагогической практики круг общения студентов значительно увеличивается: им приходится общаться с учениками и их родителями, администрацией и педагогами образовательных учреждений, руководителями различных учреждений физкультурно-спортивной направленности. Соответственно, они приобретают большой опыт общения с различными субъектами образовательного процесса, навыки общения улучшаются, студенты становятся намного увереннее в себе.

В контрольной группе уровень коммуникабельности повысился не столь значительно.

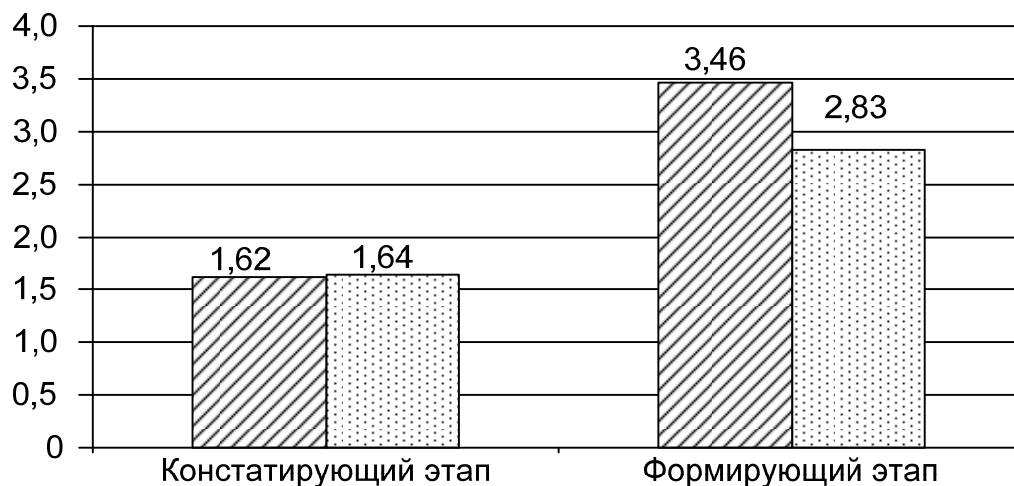


Рис. 11. Сравнение уровня коммуникабельности студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

Поскольку педагогическая деятельность (в ходе всех этапов непрерывной педагогической практики) предполагает взаимодействие с учащимися разного возраста, а также заполнение большого количества учебно-методической документации, изменяется и уровень ответственности студентов (на констатирующем этапе $p > 0,05$, на формирующем $p < 0,05$) (см. табл. 15).

Более наглядно изменение уровня ответственности у студентов мы представили на рис. 12.

Анализ данных, представленных в табл. 15 и на рис. 12, показал, что на формирующем этапе уровень ответственности у студентов из экспериментальной группы достоверно увеличился и стал соответствовать трансфертно-креативному. У студентов из контрольной группы изменения были недостоверными.

Совокупность полученных результатов свидетельствует о том, что внедрение разработанной методики положительно отразилось на формировании всех шести компонентов проектировочной компетенции: личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного, креативного. Опираясь на структурно-функциональный подход, мы рассматривали выделенные компоненты как функциональные единицы, обеспечивающие единство процесса формирования проектировочной компетенции.

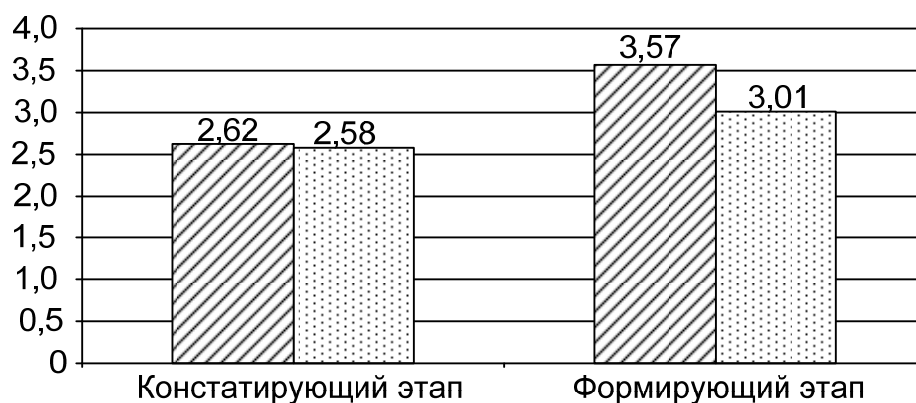


Рис. 12. Сравнение уровня ответственности у студентов из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

▨ – экспериментальная группа; ▤ – контрольная группа

Сравнение результатов формирования компонентов проекторочной компетенции в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и формирующем этапах исследования более наглядно показано на рис. 13.



Рис. 13. Компоненты проекторочной компетенции студентов из экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования:

— — — — — ЭГ, констатирующий этап; — — — — — ЭГ, формирующий этап;
 - - - - - КГ, констатирующий этап; - - - - - КГ, формирующий этап

Таким образом, опытно-поисковая работа подтвердила успешное функционирование предложенной педагогической методики и обеспечила положительную динамику сформированности проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

Выводы

Проведенная опытно-поисковая работа позволила сформулировать следующие выводы:

1. Был разработан план организации опытно-поисковой работы по реализации модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре. Сформулированы цель и задачи опытно-поисковой работы. Определены ее этапы: констатирующий, формирующий и обобщающий; для каждого этапа обозначены задачи и методы их решения.

2. Анализ исходного состояния проектировочной компетенции будущих педагогов базировался на рассмотрении состояния ее компонентов, описанных в первой главе: личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного, креативного. Для изучения уровня сформированности каждого из указанных компонентов нами были отобраны диагностические методики. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что студенты имеют низкий уровень профессиональных знаний, умений и навыков проектирования педагогической деятельности, что ярко проявляется на фоне низкого уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств (направленность личности, самооценка, коммуникабельность, ответственность, рефлексия), слабой мотивации к предстоящей профессиональной деятельности и высокого уровня тревожности.

3. Констатируя низкий уровень сформированности вышеуказанных компонентов проектировочной компетенции, мы предположили, что для успешного формирования данных компонентов необходимо разработать методику, обеспечивающую успешное формирование проектировочной компетенции будущих педагогов.

4. Внедрение разработанной методики предполагало использование непрерывной педагогической практики в качестве основного

инструмента формирования проектировочной компетенции. Методика состояла из четырех этапов:

- первый этап – *адаптационный*, в ходе которого начинают формироваться рефлексивный, мотивационный и личностный компоненты проектировочной компетенции;

- второй этап – *ознакомительный*, в ходе которого продолжается формирование вышеуказанных компонентов и начинают формироваться когнитивный и рефлексивный компоненты проектировочной компетенции;

- третий этап – *формирующий*, в ходе которого продолжается формирование когнитивного, мотивационного, рефлексивного, личностного компонентов и начинается формирование деятельностного и креативного компонентов;

- четвертый этап – *итоговый*, в ходе которого происходит дальнейшее развитие всех шести компонентов проектировочной компетенции.

5. Обобщающий (третий) этап экспериментальной работы показал, что внедрение предложенной нами методики положительно отразилось на формировании всех шести компонентов проектировочной компетенции: личностного, мотивационного, рефлексивного, когнитивного, деятельностного, креативного, что указывает на успешное формирование проектировочной компетенции в целом как совокупности вышеуказанных компонентов.

Заключение

Проведенное исследование по проблеме формирования проектировочной компетенции педагога по физической культуре свидетельствует о сложности и многоаспектности данного вопроса.

Анализируя такие сложные и многомерные понятия, как «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность», мы выяснили, что данная проблема активно изучается отечественными и зарубежными учеными. Авторы подчеркивают, что эти категории не находятся в застывшем состоянии, а постоянно развиваются в соответствии с процессом совершенствования субъекта профессиональной деятельности. Рассмотрение содержания и составных компонентов профессиональных компетенций исследователи связывают с рядом подходов: системным, деятельностным, компетентностным, личностным, аксиологическим и др. При этом одни делают акцент на содержательном компоненте – приобретении знаний, другие выделяют профессионально-личностные качества, третьи главную роль отводят практической деятельности – развитию профессиональных умений.

В нашем исследовании компетенции рассматриваются как необходимые составляющие профессиональной компетентности. Важной составляющей профессиональной компетентности педагога является проектировочная компетенция, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса. В процессе теоретического анализа проблемы было установлено, что структурными компонентами проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре являются следующие: когнитивный, мотивационный, рефлексивный, деятельностный, креативный и личностный.

В нашем исследовании мы сделали акцент на развитии у студентов всех вышеуказанных компонентов в процессе непрерывной педагогической практики. Однако при этом возникает необходимость исследования исходного уровня данных компонентов для выяснения проблемных точек и возможности их нивелирования. С этой целью нами были разработаны модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, и методика

формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики, а также выявлены педагогические условия, способствующие эффективной реализации предложенной модели.

Теоретическая разработка изучаемой проблемы и опытно-поисковая работа позволили сформулировать следующие выводы:

1. Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды.

В условиях необходимости организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормативно развивающихся сверстников проектировочная компетенция приобретает важнейшую роль, поскольку обеспечивает эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса. Эффективное и продуманное построение этих процессов, в свою очередь, позволит уменьшить риск возникновения неблагоприятных ситуаций, так или иначе возникающих при изменении условий функционирования образовательной среды.

2. Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что в настоящее время при реализации компетентного подхода в образовании выделяются определенные проблемы методологического и методического характера, такие как несогласованность понятийно-категориального аппарата, создание новых учебно-методических комплексов и методических пособий, отсутствие полноценного нормативного обеспечения в условиях перехода на стандарты нового поколения, отсутствие нормативно закреплённой системы оценки компетенций.

3. В работе конкретизировано понятие проектировочной компетенции педагога, под которой нами понимается часть профессиональной компетентности, предполагающая способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки, и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса.

Выделены структурные компоненты проектировочной компетенции педагога: *когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный, мотивационный.*

4. Выявленное многообразие структурных компонентов проектировочной компетенции педагога, их связей и взаимоотношений обусловило создание адекватного инструментария. В нашем исследовании в качестве такого инструментария выступает структурно-функциональная модель, спроектированная на взаимосвязи системного и компетентностно-деятельностного подходов. Модель включает в себя целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

5. Эффективное функционирование модели возможно при наличии необходимых и достаточных педагогических условий. В комплекс педагогических условий были включены следующие: *формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий; включенность студентов в творческую проектную деятельность.*

6. Разработана и внедрена в педагогический процесс учебного заведения методика, использующая непрерывную педагогическую практику в качестве основного инструмента, обеспечивающего формирование проектировочной компетенции. Методика содержит четыре этапа: *адаптационный, ознакомительный, формирующий и итоговый.*

7. Реализация методики способствует изменению типа доминирующей мотивации, повышению уровня рефлексии, уровня профессиональных знаний, умений, навыков (по проектированию педагогической деятельности) и формированию профессионально значимых личностных качеств, что приводит в целом к успешному формированию проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Результаты исследования позволяют заключить, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Процесс формирования проектировочной компетенции может быть рассмотрен в направлении исследования особенностей формирования проектировочной компетенции в условиях дистанционного и дополнительного образования.

Библиографический список

1. *Абдуллина О. А.* Педагогическая практика студентов: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. Москва: Просвещение, 1989. 175 с.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
3. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянова. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.
4. *Алексеева Л. П.* Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина. Москва: Изд-во НИИВО, 1994. 234 с.
5. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
6. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Москва: Наука, 2000. 336 с.
7. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 Педагогика / В. И. Андреев. Казань: Изд-во Центра инновац. технологий, 2006. 607 с.
8. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. Москва: Высшая школа, 1978. 368 с.
9. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. Москва: Изд-во МПСИ, 1996. 768 с.
10. *Афанасьев А. Н.* Болонский процесс в Германии / А. Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 152.
11. *Афанасьев В. Г.* Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. Москва: Издательство политической литературы, 1986. 334 с.
12. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество / В. Г. Афанасьев. Москва: Политиздат, 1980. 368 с.
13. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 480 с.

14. *Байденко В. И.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: сборник научных трудов. Москва, 2002. С. 22–46.

15. *Байденко В. И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2006. 111 с.

16. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2006. 72 с.

17. *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2005. 114 с.

18. *Бакшаева Н. А.* Психология мотивации студентов: учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. Москва: Логос, 2006. 184 с.

19. *Балаев А. А.* Активные методы обучения / А. А. Балаев. Москва: Высшая школа, 2006. 304 с.

20. *Барнетт Р.* Осмысление университета / Р. Барнетт // *Almaty mater.* 2008. № 6. С. 46–56.

21. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 416 с.

22. *Батышев С. Я.* Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

23. *Безрукова В. С.* Инновационная готовность педагога – качество интегративное / В. С. Безрукова, Г. А. Карпова // *Инновационные основы проектирования педагогических технологий.* Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. С. 25–27.

24. *Белицкая Г. Э.* Социальная компетенция личности / Г. Э. Белицкая // *Сознание личности в кризисном обществе* / под ред. А. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. Москва, 1995. С. 42–57.

25. *Белкин А. С.* Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса / А. С. Белкин, С. А. Днепров; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. 193 с.

26. *Белых И.* Формирование профессиональных компетенций: проблема управления / И. Белых // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2006. № 11. С. 46–49.

27. *Бережнова Е. В.* Проблемы научного обеспечения модернизации российского образования / Е. В. Бережнова // Педагогика. 2003. № 3. С. 108–110.

28. *Берестова Л. И.* Новые образовательные технологии в учебном процессе / Л. И. Берестова // Инновации в образовании. 2003. № 2. С. 76–78.

29. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

30. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: перевод с английского / Р. Бернс. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.

31. *Беспалько В. П.* О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. 1990. № 7. С. 7–13.

32. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В. П. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1997. 304 с.

33. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

34. *Бизнес и вузы: новые горизонты сотрудничества* [Электронный ресурс]: сборник тезисов и выступлений на конференции «Развитие инноваций: практик практику». Режим доступа: <http://www.opes.ru/1299455.html>.

35. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. Псков: Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

36. *Блауберг И. В.* Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. Москва, 1970. 456 с.

37. *Блауберг И. В.* Системный подход в социальном познании / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Исторический материализм как теория социального познания и деятельности. Москва: Наука, 1972. С. 157–190.

38. *Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)* / науч. ред. В. И. Байденко. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2006. 211 с.

39. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
40. *Большой энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2006. 1456 с.
41. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
42. *Борисова Н. В.* Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин, модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Н. В. Борисов; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. Москва, 2010. 52 с.
43. *Быков В. С.* Личностно-ориентированный подход в физическом воспитании студенческой молодежи / В. С. Быков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. Т. 1, № 3 (58). С. 126–128.
44. *Варданян Ю. В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): диссертация доктора педагогических наук / Ю. В. Варданян. Москва, 1998. 353 с.
45. *Веников В. А.* Некоторые методологические вопросы моделирования / В. А. Веников // Вопросы философии. 1964. № 11. С. 73–74.
46. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. 2005. № 3. С. 23–28.
47. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2006. № 11. С. 39–43.
48. *Воронцова В. Г.* Аксиологические аспекты готовности учителя к решению проблем гуманизации образования / В. Г. Воронцова // Гуманизация образования: сборник статей. Санкт-Петербург: УПМ, 1994. С. 15–36.
49. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 534 с.
50. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.

51. *Гаврилюк В. В.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / В. В. Гаврилюк, Г. Г. Сорокин // Образование и общество. 2006. № 3. С. 46–52.

52. *Гальперин П. Я.* Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин. Москва: Наука, 1986. 276 с.

53. *Голуб Б. А.* Основы общей дидактики: учебное пособие для студентов педвузов / Б. А. Голуб. Москва: Владос, 1999. 96 с.

54. *Голуб Г. Б.* Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. Самара: Профи, 2003. 236 с.

55. *Голуб Г. Б.* Технология портфолио в системе педагогической диагностики: методические рекомендации для учителя по работе с портфолио проектной деятельности учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. Самара: Профи, 2004. 62 с.

56. *Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография* / под ред. Я. И. Кузьмина [и др.]. Москва: Логос, 2004. 328 с.

57. *Гридяева Л. Н.* Развитие коммуникабельности подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа / Л. Н. Гридяева // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2006. № 10, т. 2. С. 95–98.

58. *Гришанова Н. А.* Компетентностный подход в обучении взрослых / Н. А. Гришанова // Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2004. С. 16.

59. *Давыдов В. В.* О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Психологический журнал. 1988. № 4. С. 22–31.

60. *Дёмин В. А.* Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В. А. Дёмин // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 4. С. 34–42.

61. *Деркач А. А.* Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учебное пособие для вузов / А. А. Деркач. Москва: Изд-во РАГС, 2008. 166 с.

62. *Деркач А. А.* Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы) / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Москва: Изд-во РАГС, 2000. 345 с.

63. *Дмитриева Т. В.* Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача / Т. В. Дмитриева, Н. Е. Седова // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 33–42.

64. *Дорофеев А. В.* Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. В. Дорофеев // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2005. № 4. С. 30–33.

65. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко. Минск: Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1978. 182 с.

66. *Евсеев С. П.* Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов / С. П. Евсеев. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 208 с.

67. *Елагина Л. В.* Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода / Л. В. Елагина, Н. А. Сергеева // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 58–69.

68. *Емельянова Т. В.* Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования / Т. В. Емельянова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3. С. 420–423.

69. *Ермаков Д. С.* Откуда и куда ведет компетентностный подход / Д. С. Ермаков // Народное образование. 2008. № 7. С. 181–182.

70. *Ермакова И. В.* Эффективные стратегии обучения / И. В. Ермакова, И. М. Конлаков // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3, ч. 2. С. 80–84.

71. *Ермолаев О. Ю.* Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинт, 2004. 336 с.

72. *Есипов Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. Москва: Учпедгиз, 1961. 239 с.

73. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. Москва: Академия, 2001. 208 с.

74. *Загвязинский В. И.* О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе / В. И. Загвязинский // Образование и наука. 1999. № 1. С. 18–25.

75. *Запрутин Д. Г.* Формирование профессиональной культуры будущих специалистов правоохранительных органов: диссертация ... кандидата педагогических наук / Д. Г. Запрутин. Челябинск, 2009. 210 с.
76. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Москва: Изд-во МПСИ, 2005. 216 с.
77. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 384 с.
78. *Зеер Э. Ф.* Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.
79. *Зейгарник Б. А.* К вопросу о механизмах развития личности / Б. А. Зейгарник // Вестник Московского университета. Серия: Психология. 1979. № 1. С. 3–8.
80. *Зеленко Н. В.* Профессиональная компетентность учителя технологии [Электронный ресурс] / Н. В. Зеленко // Синергетика образования. Режим доступа: http://www.sinobr.ru/artcls/a11_24.html.
81. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
82. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
83. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
84. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. Москва: Гардарики, 2002. 431 с.
85. *Зотов А. Ф.* Современная западная философия: учебник / А. Ф. Зотов. 2-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2005. 781 с.
86. *Ибрагимов Г. И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. 2007. № 10 (3). Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/depository/vlOi3/html/3Ibragimov.htm>.
87. *Иванов Д. А.* О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д. А. Иванов // Школьные технологии: научно-практический журнал. 2007. № 5. С. 51–62.

88. *Иванова Е. О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова // Эйдос. 2007. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

89. *Ильенков Э. Ф.* Философия и культура / Э. Ф. Ильенков. Москва: Политиздат, 1991. 464 с.

90. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика: перевод с немецкого / К. Ингенкамп. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.

91. *Казанович В. Г.* Согласованность (сопряженность) и преемственность государственных стандартов профессионального образования / В. Г. Казанович, Г. П. Савельева. Уфа: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2005. 30 с.

92. *Качалов А. В.* Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А. В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. 2009. № 1/2 (62). С. 212–217.

93. *Качалов Д. В.* Витagenный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов: диссертация ... кандидата педагогических наук / Д. В. Качалов. Екатеринбург, 1998. 178 с.

94. *Качалова Л. П.* Педагогическая импровизация в контексте формирования интереса к учительскому труду будущих учителей / Л. П. Качалова // Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования: сборник научных трудов. Шадринск, 2004. С. 123–125.

95. *Кашко О. Н.* Особенности мотивации учебной деятельности студентов выпускного курса медицинского профиля [Электронный ресурс] / О. Н. Кашко // Молодежь и наука: материалы 8-й Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К. Э. Циолковского / отв. ред. О. А. Краев; Сиб. федер. ун-т. 2012. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/>.

96. *Кашлев С. С.* Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. Минск: Высшая школа, 2001. 95 с.

97. *Кетриш Е. В.* Исследование отношения будущих специалистов в сфере физической культуры к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е. В. Кетриш, Т. В. Андрюхина // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 131–134.

98. *Кетриш Е. В.* Компетентностный подход – методологическая основа формирования проектировочной компетенции будущих педагогов / Е. В. Кетриш, Т. В. Андрюхина, С. П. Миронова // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 4 (41). С. 62–68.

99. *Кларин М. В.* Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. 1996. № 2. С. 14–21.

100. *Кобрина Л. М.* Интеграция в специальном и общем образовании как условие развития региональной социально-педагогической системы / Л. М. Кобрина // Известия Южного федерального университета. 2009. № 8. С. 222–233.

101. *Ковалев А. Г.* Психология личности / А. Г. Ковалев. Москва: Просвещение, 1965. 289 с.

102. *Ковалев Б. П.* Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. Гродно: Изд-во ГрГУ им. Я. Купалы, 2001. 171 с.

103. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 175 с.

104. *Кокорина М. А.* Педагогическая поддержка ценностных ориентаций студентов учреждений СПО в кризисной ситуации первого года обучения / М. А. Кокорина // Научный диалог. 2012. № 5. С. 176–190.

105. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005. 288 с.

106. *Комендровская Ю. Г.* К вопросу о профессиональной компетентности переводчика-референта / Ю. Г. Комендровская // Высшее образование сегодня. 2010. № 5. С. 38–42.

107. *Комендровская Ю. Г.* Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. Г. Комендровская. Иркутск, 2010. 165 с.

108. *Компетентностный* подход: реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. Москва: Изд-во РГГУ, 2005. 27 с.

109. *Компетентностный* подход в педагогическом образовании: монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.

110. *Компетенции* в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. Москва: ИНЭК, 2007. 327 с.

111. *Конаржевский Ю. А.* Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1986. 135 с.

112. *Концепция* модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. Москва: Изд-во ВШЭ, 2002. С. 263–280.

113. *Концепция* педагогической практики в КГПУ им. В. П. Астафьева до 2020 года [Электронный ресурс]. Красноярск, 2011. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2011/11/16/4d2eadd70f567164185eb91d5d6136da/proekt-kontseptsii-pedagogicheskoy-praktiki-studentov-do-2020-goda.pdf>.

114. *Королев Ф. Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики (1921–1931) / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З.И. Равкин; под ред. Ф. Ф. Королева, В. З. Смирнова. Москва: Учпедгиз, 1961. 507 с.

115. *Коротаева Е. В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева; под ред. М. А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 2006. 176 с.

116. *Кострова Ю. С.* Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. 2011. № 12, т. 2. С. 102–104.

117. *Краевский В. В.* О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Обновление российской школы: доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции, 26 авг. – 10 сент. 2002 г. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>.

118. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. Гомель: Изд-во Гом. гос. ун-та, 1996. 57 с.

119. *Куликова Л. М.* Модернизация содержания и организации педагогической практики в физкультурном вузе / Л. М. Куликова. Москва: Теория и практика физической культуры, 2004. 268 с.

120. *Куренков И. А.* Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: диссертация ... кандидата психологических наук / И. А. Куренков. Москва, 1994. 123 с.

121. *Лазарева Ю. В.* Особенности организации педагогической практики студентов на начальном и завершающем этапах обучения [Электронный ресурс] / Ю. В. Лазарева. Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/3512-2012-08-07-05-59-35>.

122. *Ландшеер В.* Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Вопросы образования. 1988. № 1. С. 361–365.

123. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

124. *Лебедева Г. А.* Обучение педагогическому проектированию в системе профессиональной подготовки учителя / Г. А. Лебедева // Образование и наука. 2000. № 3 (5). С. 71–86.

125. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1991. 223 с.

126. *Лейбниц Г. В.* Сочинения: в 4 томах / Г. В. Лейбниц; ред. и сост., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов; перевод Я. М. Боровского [и др.]. Москва: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.

127. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

128. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 185 с.

129. *Лернер И. Я.* О системе методов обучения в высшем учебном заведении / И. Я. Лернер // Вопросы педагогики высшей школы. Томск: Изд-во ТГУ, 1969. С. 14–16.

130. *Лефевр В. А.* Формула человека. Контуры фундаментальной психологии / В. А. Лефевр. Москва: Прогресс, 1991. 108 с.

131. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 444 с.

132. *Малофеев Н. Н.* Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах института коррекционной педагогики. 2007. № 11. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/pochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonomerna>.

133. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 312 с.

134. *Маслова Н. Ф.* Профессиональная подготовка студентов в ходе проектного обучения / Н. Ф. Маслова, А. Д. Абашина // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2009. № 1. С. 170–173.

135. *Методы педагогических исследований* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. Москва: Педагогика, 1979. 256 с.

136. *Методы системного педагогического исследования: учебное пособие* / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. 172 с.

137. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.

138. *Митрофанов К. Г.* Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / К. Г. Митрофанов, А. Г. Каспржак. Москва: Изд-во Ин-та новых технологий образования, 2002. 96 с.

139. *Моделирование* как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский [и др.] // Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1965. 248 с.

140. *Можаров М. С.* Концептуальные основы использования когнитивного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов / М. С. Можаров, Г. Н. Бойченко // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 32–35.

141. *Моисеев Н. Н.* Современный антропогенез, цивилизационные разломы, эколого-политологический анализ / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 3–30.

142. *Моносзон Э. И.* Содержание образования в восьмилетней школе / Э. И. Моносзон // Советская педагогика. 1960. № 6. С. 17–18.

143. *Муравьева Г. Е.* Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: монография / Г. Е. Муравьева. Шуя: Весть, 2005. 104 с.

144. *Мясищев Н. В.* Психология отношений / Н. В. Мясищев // Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Модэк, 2004. 400 с.

145. *Настольная* книга по физической культуре: учебное пособие / УГТУ – УПИ. Екатеринбург, 2006. 142 с.

146. *Никитина Л. Е.* Социальная педагогика / Л. Е. Никитина. Москва: Академический проект, 2003. 272 с.

147. *Новик И. Б.* Моделирование и аналогия / И. Б. Новик, А. И. Уемов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук / отв. ред. М. Э. Омеляновский. Москва: Наука, 1968. С. 8–18.

148. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2006. 663 с.

149. *Новикова Т. Г.* Типология экспертизы в образовании / Т. Г. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 37–42.

150. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат.* Москва: Академия, 2002. 272 с.

151. *Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA–2000 / А. Г. Каспржак [и др.].* Москва: Университетская книга, 2005. 128 с.

152. *Нормативные и законодательные акты об образовании и науке в Российской Федерации / Ин-т упр. и менеджмента.* Москва, 2008. 471 с.

153. *Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [с изменениями 2015–2016 гг.].* Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.

154. *Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс]: доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО.* Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library>.

155. *Общая психология / под ред. А. В. Петровского.* Москва: Просвещение, 1986. 463 с.

156. *Овчаренко С. А.* Методические подходы к изучению проблемы инвалидизации с детства / С. А. Овчаренко // *Здравоохранение Российской Федерации.* 1993. № 11. С. 21–23.

157. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Советская энциклопедия, 1973. 846 с.

158. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. Москва: Логос, 1995. 278 с.

159. *Основы психологии и педагогики / И. Т. Кавецкий [и др.].* Минск: Изд-во МИУ, 2010. 301 с.

160. *Основы психологии и педагогики: практикум для студентов всех специальностей и всех форм обучения / И. Г. Шупейко [и др.].* Минск: Изд-во БГУИР, 2008. 62 с.

161. *Павлова Л. А.* Компетентностный подход в системе СПО / Л. А. Павлова // *Среднее профессиональное образование.* 2006. № 8. С. 58–61.

162. *Пасторова А. Ю.* Как делятся люди? / А. Ю. Пасторова // Синдром Дауна XXI век. 2013. № 2. С. 42–46.

163. *Пахомова Н. Ю.* Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. 2000. № 4. С. 52–55.

164. *Пашкевич А. В.* Исследование формирования профессионального самоопределения студентов бакалавриата / А. В. Пашкевич // Психология обучения. 2012. № 6. С. 70–80.

165. *Педагогика* / под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

166. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов* / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. 602 с.

167. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений* / В. А. Сластенин [и др.]. Москва: Школа-Пресс, 1998. 512 с.

168. *Педагогическая практика: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов* / Л. А. Кабанина [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. Саратов: Научная книга, 2009. 96 с.

169. *Педагогический словарь* / под ред. Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. Москва: Академия, 2001. 176 с.

170. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бимбад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 527 с.

171. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. Москва: Просвещение, 1989. 136 с.

172. *Петровский В. А.* Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. Москва: Горбунок, 1992. 224 с.

173. *Пидкасистый П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.

174. *Поварницына Л. А.* Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Л. А. Поварницына. Москва, 1987. 21 с.

175. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов, 100 ответов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. П. Подласый. Москва: Владос-Пресс, 2001. 368 с.

176. *Поливанова К. Н.* Российское образование в контексте международных индикаторов: аналитический доклад / К. Н. Поливанова. Москва: Сентябрь, 2010. 108 с.

177. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки / А. Брушлинский [и др.]. Москва: Наука, 1989. С. 21–33.

178. *Популярный* энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. 1583 с.

179. *Прикот О. Г.* Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О. Г. Прикот // Методист. 2002. № 1. С. 44–47.

180. *Прогностическая* концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. Москва: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. 131 с.

181. *Протасова И. А.* Реализация принципов дифференциации и индивидуализации в процессе прохождения будущими социальными педагогами непрерывной педагогической практики / И. А. Протасова // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: межвузовский сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. Вып. 2. С. 45–46.

182. *Профессиональная* педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: ЭГВЕС, 2009. 456 с.

183. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

184. *Радионова Н. Ф.* Подготовка современных учителей как важнейший ориентир в развитии университета / Н. Ф. Радионова // Вестник Герценовского университета. 2011. № 2 (88). С. 20–25.

185. *Российское образование – 2020*, модель образования для экономики, основанной на знаниях: к 9-й Международной научной конференции, Москва, 1–3 апр. 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. Москва, 2008. 39 с.

186. *Ростовцева В. М.* Формирование основ профессиональной компетенции студентов в период учебной практики в современном вузе / В. М. Ростовцева, А. В. Вельш // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 10. С. 56–59.

187. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1973. 152 с.

188. *Рукавишникова И. В.* Реформа системы высшего профессионального образования как отражение финансовой политики государства / И. В. Рукавишникова // *Финансовое право*. 2009. № 2. С. 4–6.

189. *Рыжаков М. С.* Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М. С. Рыжаков // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 4. С. 20–23.

190. *Рындак В. Г.* Формирование творческого потенциала учителя: теория и диагностика / В. Г. Рындак. Москва: Изд-во Ин-та теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании, 1994. 113 с.

191. *Рямова К. А.* Социально-педагогическая поддержка жизненной позиции пожилого человека в образовательном пространстве фитнес-клуба: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / К. А. Рямова. Челябинск, 2010. 24 с.

192. *Саврасова А. Н.* Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Н. Саврасова. Санкт-Петербург, 2006. 20 с.

193. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–145.

194. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю. В. Сенько. Москва: Академия, 2000. 240 с.

195. *Сердюк М. Л.* Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся (на примере образовательной области «Технология»): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. Л. Сердюк; Вят. гос. пед. ун-т. Киров, 2002. 19 с.

196. *Серииков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Серииков. Москва: Логос, 1999. 272 с.

197. *Серииков Г. Н.* Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Серииков. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. 232 с.

198. *Система педагогической практики студентов факультета педагогики и методики начального образования* / под ред. Ю. П. Истратова. Владимир: Изд-во ВГПУ, 2010. 50 с.

199. *Скаткин М. Н.* Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. Москва: Знание, 1981. 96 с.

200. *Сластенин В. А.* Личность учителя и ее формирование в педагогическом институте / В. А. Сластенин // Вопросы педагогики высшей школы: материалы научной конференции по вопросам вузовской педагогики / Том. ун-т. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1969. С. 9–11.

201. *Сластенин В. А.* О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности / Барнаул. гос. пед. ун-т. Барнаул, 1996. С. 17–28.

202. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

203. *Сластенин В. А.* Педагогический процесс как система / В. А. Сластенин. Москва: Магистр-Пресс, 2000. 488 с.

204. *Смирнов С. А.* Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних учебных заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов; под ред. С. А. Смирнова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 1999. 512 с.

205. *Современный* словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Москва: Современное слово, 2001. 928 с.

206. *Современный* философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.

207. *Соломин В.* Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования / В. Соломин // Адаптивная физическая культура. 2010. № 4. С. 15–17.

208. *Становление* ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания): материалы XI симпозиума, Москва, 16–17 марта 2006 г. / под науч. ред. И. А. Зимней. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2006. 82 с.

209. *Становление* системных идей в науке и философии: сборник статей / отв. ред. И. В. Блауберг, В. Н. Садовский. Москва: Изд-во ВНИИСИ, 1980. 81 с.

210. *Степанов С. Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и самоуправления личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

211. *Стернберг В. Н.* Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. Н. Стернберг. Владимир, 2002. 176 с.

212. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. 286 с.

213. *Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования.* Москва: Мир книги, 2001. 104 с.

214. *Субетто А. И.* Интеграционная модель выпускника вуза на базе системно-деятельностного и компетентностного подхода: автореферат ... кандидата педагогических наук / А. И. Субетто. Кострома, 2005. 28 с.

215. *Субетто А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. Москва: Изд-во Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. 72 с.

216. *Суходольский Г. В.* Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1976. 120 с.

217. *Тарасюк О. В.* Формирование у студентов профессионально-педагогического вуза умений проектирования учебных занятий: диссертация ... кандидата педагогических наук / О. В. Тарасюк. Екатеринбург, 1999. 198 с.

218. *Татур Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. Москва: Изд-во Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 18 с.

219. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

220. *Тутушкина М. К.* Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. Москва: Филин, 1997. 328 с.

221. *Тюхтин В. С.* Диалектика познания сложных систем / В. С. Тюхтин. Москва: Мысль, 1988. 316 с.

222. *Ульенкова У. В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульенкова. Москва: Академия, 2002. 175 с.

223. *Управление инновациями в вузе* / под ред. Г. И. Лазарева. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2007. 300 с.

224. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

225. *Филатов О. К.* Информатизация современных технологий обучения в высшей школе / О. К. Филатова. Ростов-на-Дону: Мираж, 1997. 211 с.

226. *Фролов Ю. В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.

227. *Хакимов Э. Р.* Конструирование поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных учреждениях / Э. Р. Хакимов // Образование и общество. 2011. № 5. С. 27–31.

228. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. Н. Хафизуллина. Астрахань, 2010. 213 с.

229. *Хилл П.* Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. Москва: Мир, 1973. 263 с.

230. *Хитрюк В. В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3. С. 189–193.

231. *Хомский Н.* Язык и мышление / Н. Хомский. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 126 с.

232. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

233. *Хуторской А. В.* Личностная ориентация образования как педагогическая инновация / А. В. Хуторской // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 3–12.

234. *Хуторской А. В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 541 с.

235. *Цукерман Г. А.* Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 1. С. 23–26.

236. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во РГППУ; Кемерово: Изд-во КГППУ, 2005. 325 с.

237. *Черемных С. В.* Структурный анализ систем: IDEF-технологии / С. В. Черемных. Москва: Финансы и статистика, 2001. 145 с.

238. *Чигрина А. Я.* Социальная политика в отношении образования детей-инвалидов / А. Я. Чигрина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 4. С. 136–141.

239. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

240. *Шавир П. А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. Москва: Педагогика, 1981. 95 с.

241. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

242. *Шалашова М. М.* Ключевые компетенции учащихся: проблема их формирования и измерения / М. М. Шалашова // Химия в школе: научно-теоретический и методический журнал. 2008. № 10. С. 15–21.

243. *Шестак Н. В.* Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2009. № 3. С. 29–39.

244. *Шипицына Л. М.* Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2004. № 2. С. 7–9.

245. *Шишкина Л. И.* Социально-правовые вопросы профориентации молодежи / Л. И. Шишкина; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Ленинград, 1976. 62 с.

246. *Шишов С. Е.* Компетентностный подход в образовании: прихоть или необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58–62.

247. *Шоштаева Е. Б.* Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. Б. Шоштаева. Карачаевск, 2003. 26 с.

248. *Штофф В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. Москва: Наука, 1966. 301 с.

249. *Шумиловская Ю. В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Шумиловская. Шуя, 2011. 26 с.

250. *Шумова И. В.* Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. В. Шумова. Москва, 2010. 246 с.

251. *Щедровицкий Г. П.* Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. Москва: Школа культурной политики, 1995. С. 155–190.

252. *Щербакова Т. Н.* Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития / Т. Н. Щербакова. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2005. 320 с.

253. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. Москва: Академия, 2001. 143 с.

254. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

255. *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.

256. *Яковлев Е. В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

257. *Яковлева Н. О.* Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н. О. Яковлева. Москва: Информац.-издат. центр АТиСО, 2002. 194 с.

258. *Ялалов Ф. Г.* Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2008. № 1. С. 89–93.

259. *Fedorov V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // Scientific bulletin of National Mining University. 2015. № 6 (150). P. 134–143.

260. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strsburg, 1997. P. 11–12.

261. *Hymes D.* On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

262. *Kolmos A.* The aalborg model-problem-based and project-organized learning / A. Kolmos // The aalborg model – progress, diversity and challenges. 2004. P. 9–18.

263. *Newman J.* Handicapped persons and their families: Philosophical, historical, and legislative perspectives / J. Newman // The family with a handicapped child. 1991. № 2. P. 1–26.

264. *Westera W.* Competence in education / W. Westera // Journal Curriculum Studies. 2001. Vol. 33, № 1. P. 75–88.

265. *White R. W.* Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. 1959. № 66. P. 297–333.

Бланк оценки уровня развития компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

Ф.И.О. занимающегося: _____

Возраст: _____

Группа: _____

Дата: _____

Уровни проявления качеств личности оцениваются в баллах:

«1» – когнитивный уровень;

«2» – репродуктивный уровень;

«3» – трансфертный уровень;

«4» – креативный уровень.

| Компоненты проектировочной компетенции и их признаки | Оценка в баллах |
|--|-----------------|
| 1 | 2 |
| <i>Рефлексия</i> | |
| 1. Умение анализировать собственные действия | |
| 2. Умение анализировать действия партнера | |
| 3. Умение планировать свои действия с учетом возможностей партнера, его сильных и слабых сторон | |
| 4. Умение изменять план действий в соответствии с ситуацией | |
| 5. Адекватная самооценка | |
| Итоговая оценка | |
| <i>Коммуникабельность</i> | |
| 1. Общительность | |
| 2. Способность признавать сильные стороны и положительные качества другого | |
| 3. Способность понимать и учитывать эмоциональное состояние другого | |
| 4. Умение обеспечить положительную эмоциональную связь | |
| 5. Умение мотивировать других на деятельность | |
| Итоговая оценка | |
| <i>Ответственность</i> | |
| 1. Способность самостоятельно планировать и осуществлять деятельность при учете внешних требований | |
| 2. Способность исполнять свои профессиональные обязанности на гарантированно высоком уровне | |

Продолжение таблицы

| 1 | 2 |
|---|---|
| 3. Способность соблюдать принятые административные нормы и правила | |
| 4. Готовность держать отчет перед собой и внешними инстанциями за принятые решения и поступки (как за уже осуществленные, так и за планируемые) | |
| 5. Способность доводить ответственную деятельность до логического завершения качественно и в срок; готовность признавать свои ошибки и вносить изменения в свою деятельность | |
| Итоговая оценка | |
| <i>Знания по проектной деятельности</i> | |
| 1. Знание сущности и элементов планирования педагогической деятельности | |
| 2. Знание сущности и элементов конструирования педагогической деятельности | |
| 3. Знание сущности и элементов моделирования педагогической деятельности | |
| 4. Знание сущности и элементов прогнозирования педагогической деятельности | |
| Итоговая оценка | |
| <i>Умения и навыки по проектной деятельности</i> | |
| 1. Умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели | |
| 2. Умение отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами | |
| 3. Умение представить учебный материал в виде моделей деятельности учащихся | |
| 4. Умение соотносить представленную модель деятельности с опытом жизнедеятельности учащихся | |
| 5. Умение выделять возможные технологические способы обучения и соотносить их с дидактической целью, методами, средствами и формами организации обучения, методическими особенностями темы, учебными возможностями учащихся | |
| 6. Умение оценивать и сравнивать варианты структуры деятельности учащихся, выбирать один оптимальный вариант | |
| 7. Умение разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации | |
| 8. Умение определять структуру деятельности учителя в соответствии со структурой учебно-познавательной деятельности учащихся | |

Окончание таблицы

| 1 | 2 |
|--|---|
| 9. Умение подбирать наглядные пособия, раздаточный материал, а также аудио-, видеоматериалы | |
| 10. Умение оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса | |
| 11. Умение осуществлять коррекцию структуры образовательного процесса | |
| 12. Умение распределять время каждого этапа в образовательном процессе | |
| 13. Умение зафиксировать проект образовательного процесса в виде документа в письменной или графической форме | |
| Итоговая оценка | |
| <i>Креативность в проектировочной деятельности</i> | |
| 1. Способность к генерированию идей, которые отличаются от общепринятых, к парадоксальным, неожиданным решениям (для учителя – поиск новых форм, методов, средств учебной и воспитательной деятельности) | |
| 2. Нетрадиционный подход к организации учебно-воспитательного процесса | |
| 3. Умение творчески решать профессиональные проблемы | |
| 4. Способность быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую | |
| 5. Способность принимать решение в ситуациях неопределенности, не пугаться собственных выводов и доводить начатое до конца | |
| Итоговая оценка | |

Методика «Изучение направленности личности» (авторы В. Смекала, М. Кучер)

В основе методики Смекала – Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Баса. Методика Смекала – Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает.

Назначение исследования – определение направленности человека: личностная (на себя), деловая (на задачу) или коллективистская (на взаимодействие).

Инструкция

На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения, который для Вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву Вашего ответа напишите в листе ответов напротив номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на тот же вопрос выберите дальше всего стоящий от Вашей точки зрения, наименее ценный для Вас или менее всего соответствующий правде. Соответствующую букву напишите напротив номера вопроса, но в столбце «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся вариант ответа не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым лучшим. Время от времени контролируйте себя: правильно ли Вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы. Если обнаружится ошибка, исправьте ее.

Текст опросника

1. Больше всего удовлетворение в жизни дает:
 - А. Оценка работы.
 - В. Сознание того, что работа выполнена хорошо.
 - С. Сознание, что находишься среди друзей.

2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
- А. Тренером, который разрабатывает тактику игры.
 - В. Известным игроком.
 - С. Выбранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, которые:
- А. Имеют индивидуальный подход.
 - В. Увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему.
 - С. Создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. Учащиеся оценивают как самых плохих тех преподавателей, которые:
- А. Не скрывают, что некоторые люди им несимпатичны.
 - В. Вызывают у всех дух соревнования.
 - С. Производят впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, когда мои друзья:
- А. Помогают другим, если предоставляется случай.
 - В. Всегда верны и надежны.
 - С. Интеллигентны и у них широкие интересы.
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
- А. С которыми складываются взаимные отношения.
 - В. Которые могут больше, чем я.
 - С. На которых можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным, как те:
- А. Кто добился жизненного успеха.
 - В. Кто может сильно любить.
 - С. Кто отличается дружелюбием и доброжелательством.
8. Если я бы мог выбирать, я хотел бы быть:
- А. Научным работником.
 - В. Начальником отдела.
 - С. Опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил:
- А. Игры с друзьями.
 - В. Успехи в делах.
 - С. Когда меня хвалили.

10. Больше всего мне не нравится, когда я:
- А. Встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи.
 - В. Когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения.
 - С. Когда меня критикует взрослый (учитель).
11. Основная роль школы должна заключаться:
- А. В подготовке учеников к работе по специальности.
 - В. В развитии индивидуальных способностей и самостоятельности.
 - С. В воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- А. Недемократическая система.
 - В. Человек теряет индивидуальность в общей массе.
 - С. Невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- А. Для общения с друзьями.
 - В. Для любимых дел и самообразования.
 - С. Для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
- А. Работаю с симпатичными людьми.
 - В. У меня работа, которая меня удовлетворяет.
 - С. Мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю, когда:
- А. Приятно провожу время с друзьями.
 - В. Другие ценят меня.
 - С. Чувствую удовлетворение от выполненной работы.
16. Если бы обо мне писали в газетах, мне хотелось бы, чтобы:
- А. Отметили дело, которое я выполнил.
 - В. Похвалили меня за мою работу.
 - С. Сообщили о том, что меня выбрали в комитет или бюро.
17. Лучше всего я учился бы, если бы преподаватель:
- А. Имел ко мне индивидуальный подход.
 - В. Стимулировал меня на более интересный труд.
 - С. Вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.

18. Нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства.
 - В. Неуспех при выполнении важной задачи.
 - С. Потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
- А. Личный успех.
 - В. Общую работу.
 - С. Практические результаты.
20. Очень мало людей:
- А. Действительно радуются выполненной работе.
 - В. С удовольствием работают в коллективе.
 - С. Выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
- А. Ссоры и споры.
 - В. Отметание всего нового.
 - С. Людей, ставящих себя выше других.
22. Я хотел бы:
- А. Чтобы окружающие считали меня своим другом.
 - В. Помогать другим в общем деле.
 - С. Вызывать восхищение других.
23. Я люблю начальство, когда оно:
- А. Требовательно.
 - В. Пользуется авторитетом.
 - С. Доступно.
24. На работе я хотел бы:
- А. Чтобы решения принимались коллективно.
 - В. Самостоятельно работать над решением проблемы.
 - С. Чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
- А. Об искусстве хорошо уживаться с людьми.
 - В. О жизни известного человека.
 - С. Типа «Сделай сам».

26. Если бы у меня были музыкальные способности, я хотел бы быть:

- А. Дирижером.
- В. Солистом.
- С. Композитором.

27. Свободное время с наибольшим удовольствием провожу:

- А. Смотря детективные фильмы.
- В. В развлечениях с друзьями.
- С. Занимаясь своим хобби.

28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:

- А. Выдумал интересный конкурс.
- В. Выиграл бы в конкурсе.
- С. Организовал бы конкурс и руководил им.

29. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать.
- В. Как достичь цели.
- С. Как привлечь других к достижению моей цели.

30. Человек должен вести себя так, чтобы:

- А. Другие были довольны им.
- В. Выполнить прежде всего свою задачу.
- С. Не нужно было укорять его за работу.

Форма 1

| Но- мер п/п | Боль- ше всего | Мень- ше всего | Но- мер п/п | Боль- ше всего | Мень- ше всего | Но- мер п/п | Боль- ше всего | Мень- ше всего | Но- мер п/п | Боль- ше всего | Мень- ше всего |
|-------------------|----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|----------------------|-------------------|----------------------|----------------------|
| 1 | | | 9 | | | 16 | | | 24 | | |
| 2 | | | 10 | | | 17 | | | 25 | | |
| 3 | | | 11 | | | 18 | | | 26 | | |
| 4 | | | 12 | | | 19 | | | 27 | | |
| 5 | | | 13 | | | 20 | | | 28 | | |
| 6 | | | 14 | | | 21 | | | 29 | | |
| 7 | | | 15 | | | 22 | | | 30 | | |
| 8 | | | | | | 23 | | | | | |

Ключ к опроснику Смекала – Кучера

| Направленность на себя (НС) | | | Направленность на взаимные действия (ВД) | | | Направленность на задачу (НЗ) | | |
|--------------------------------|-------|-------|---|-------|-------|----------------------------------|-------|-------|
| 1. А | 11. В | 21. С | 1. С | 11. С | 21. А | 1. В | 11. А | 21. В |
| 2. В | 12. В | 22. С | 2. С | 12. А | 22. А | 2. А | 12. С | 22. В |
| 3. А | 13. С | 23. В | 3. С | 13. А | 23. С | 3. В | 13. В | 23. А |
| 4. А | 14. С | 24. С | 4. В | 14. А | 24. А | 4. С | 14. В | 24. В |
| 5. В | 15. А | 25. В | 5. А | 15. С | 25. А | 5. С | 15. В | 25. С |
| 6. С | 16. В | 26. В | 6. А | 16. С | 26. А | 6. В | 16. А | 26. С |
| 7. А | 17. А | 27. А | 7. С | 17. С | 27. В | 7. В | 17. В | 27. С |
| 8. С | 18. А | 28. В | 8. В | 18. С | 28. С | 8. А | 18. В | 28. А |
| 9. С | 19. А | 29. А | 9. А | 19. В | 29. С | 9. В | 19. С | 29. В |
| 10. С | 20. С | 30. С | 10. В | 20. В | 30. А | 10. А | 20. А | 30. В |

Обработка результатов

| | НС | ВД | НЗ |
|----------------|----|----|----|
| Количество «+» | | | |
| Количество «-» | | | |
| Сумма | | | |
| +30 | | | |

Количество знаков «+» суммируется с количеством знаков «-» (с учетом знака!). Полученный результат записывается в итоговую таблицу в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учетом знака!). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трем видам направленности должна быть равна 90.

Итоговая таблица (пример)

| | НС | ВД | НЗ |
|----------------|-----|-----|-----|
| Количество «+» | +8 | +1 | +12 |
| Количество «-» | -11 | -11 | -8 |
| Сумма | -3 | -1 | +4 |
| +30 | +27 | +29 | +3 |

Проверка: общая сумма – $27 + 29 + 34 = 90$.

Интерпретация результатов

Личностная направленность (направленность на себя) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Коллективистская направленность (направленность на взаимные действия) имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Деловая направленность (направленность на задачу) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Необходимо отметить, что все три вида направленности не абсолютно изолированы, а обычно сочетаются. Поэтому более корректно будет говорить в результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Экспресс-диагностика уровня самооценки (по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову, Г. М. Мануйлову)

Инструкция к тесту

Отвечая на вопросы, указывайте, насколько часты для вас перечисленные ниже состояния, по такой шкале:

- очень часто – 4 балла;
- часто – 3 балла;
- иногда – 2 балла;
- редко – 1 балл;
- никогда – 0 баллов.

Тестовый материал

1. Я часто волнуюсь понапрасну.
2. Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня.
3. Я боюсь выглядеть глупцом.
4. Я беспокоюсь за свое будущее.
5. Внешний вид других куда лучше, чем мой.
6. Как жаль, что многие не понимают меня.
7. Чувствую, что не умею как следует разговаривать с людьми.
8. Люди ждут от меня очень многого.
9. Чувствую себя скованным.
10. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность.
11. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне.
12. Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной.
13. Я не чувствую себя в безопасности.
14. Мне не с кем поделиться своими мыслями.
15. Люди не особенно интересуются моими достижениями.

Обработка и интерпретация результатов теста

Чтобы определить уровень своей самооценки, нужно сложить все баллы по утверждениям. Подсчитайте, каков общий суммарный балл.

Уровни самооценки:

- 10 баллов и менее – завышенный уровень;
- 11–29 баллов – средний, нормативный уровень, реалистическая оценка своих возможностей;
- более 29 баллов – заниженный уровень.

Методика изучения мотивации обучения в вузе (автор Т. И. Ильина)

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В ней имеются три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Опросный лист

Факультет _____ Курс _____ Группа _____
 Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____
 Дата заполнения _____

Инструкция. Отметьте Ваше согласие знаком «+» или несогласие знаком «-» со следующими утверждениями.

1. Лучшая атмосфера занятий – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений и неприятностей.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению, необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих Вам качеств Вы выше всего цените? Напишите ответ рядом. _____
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.

9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.

10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.

11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.

12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.

13. От каких из присущих Вам качеств Вы бы хотели избавиться? Напишите ответ рядом. _____

14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки).

15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.

16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.

18. При возможности я поступил бы в другой вуз.

19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом.

20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной из них.

21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.

22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.

23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.

24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.

25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.

26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания администрации.

27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.

28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.

29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.

30. Какое из присущих Вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом. _____

31. Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией.

32. Беспокойство об экзамене или работе, которая не выполнена в срок, часто мешает мне спать.

33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.

34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.

35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.

36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.

37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.

38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.

39. Какое из Ваших качеств помогает Вам учиться? Напишите ответ рядом. _____

40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.

41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают.

43. Мой выбор данного вуза окончателен.

44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отставать от них.

45. Чтобы убедить в чем-либо группу, мне приходится самому работать очень интенсивно.

46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.

47. Меня привлекают удобство, чистота, легкость будущей профессии.

48. До поступления в вуз я интересовался этой профессией, много читал о ней.

49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.

50. Моих знаний об этой профессии было достаточно для уверенного выбора.

Обработка и интерпретация результатов

Шкала «Приобретение знаний». За согласие («+») с утверждением 4 проставляется 3,6 балла; 17 – 3,6 балла; 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением 28 – 1,2 балла; 42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «Овладение профессией». За согласие с утверждением 9 – 1 балл; 31 – 2 балла; 33 – 2 балла; 43 – 3 балла; 48 – 1 балл и 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «Получение диплома». За несогласие с утверждением 11 – 3,5 балла; за согласие с утверждением 24 – 2,5 балла; 35 – 1,5 балла; 38 – 1,5 балла и 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.