

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-70-108

СТРУКТУРА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В. Б. Веретенникова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

О. Ф. Шихова¹, Ю. А. Шихов²

Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия.

E-mail: ¹olgashihova18@mail.ru; ²shihov55@mail.ru

А. А. Валеев

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия.

E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

Х. Х. Мена Маркос

Университет Саламанки, Саламанка, Испания.

E-mail: juanjo_mena@usal.es

Аннотация. Введение. В последние десятилетия одной из значимых мировых тенденций в сфере высшего образования является расширение его связей со сферой труда. Это предполагает не только новое проектирование результатов подготовки обучающихся в виде системы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и внедрение современных адекватных технологий оценивания уровня их сформированности и развития на всех этапах обучения студентов в вузе. Учитывая, что компетенция – это интегративная характеристика качеств личности, следует признать актуальность и необходимость разработки таких оценочных средств, которые создают ситуации включения студента в различные виды его будущей профессиональной деятельности. Одним из таких средств являются профессионально-ориентированные задания, позволяющие осуществить интегральный подход к оценке сформированности компетенций благодаря учету в их содержании всех видов профессиональных задач и широких междисциплинарных связей, а потому требующих для своего решения синтеза профессиональных знаний, умений и навыков студента.

Целью исследования является обоснование структуры и критериев оценки качества профессионально-ориентированных заданий для диагностики уровня сформированности компетенций студентов – будущих педагогов.

Методология, методы и методики. Методологической базой исследования являлись деятельностный, компетентностный и квалиметрический подходы, с позиций которых подготовка

педагогов рассматривается как гибкая система, учитывающая все виды и задачи их будущей профессиональной деятельности и отражающая взаимосвязь целей, методов, содержания обучения и диагностики его результатов. Как ведущий в исследовании использовался квалиметрический подход, предусматривающий применение метода групповых экспертных оценок для организации процедур педагогической экспертизы критериев для оценки качества профессионально-ориентированных заданий.

Результаты. Методом групповых экспертных оценок определены структура и критерии оценки качества профессионально-ориентированных заданий как средства формирования и диагностики интегративных результатов обучения будущих педагогов дошкольных организаций.

Научная новизна. Обоснована структура профессионально-ориентированных заданий, представленная: инвариантной частью с акцентом на фундаментальном компоненте содержания подготовки студентов, охватывающем основополагающие психолого-педагогические знания будущего педагога, умения их синтетического применения и переноса на профессиональную деятельность; вариативной составляющей, направленной преимущественно на диагностику профессиональных компетенций, определяемых профилем подготовки обучающегося. Установлены экспертным методом критерии для оценки качества профессионально-ориентированных заданий, позволяющие объективировать процедуры диагностики компетенций будущих педагогов: многофункциональность, профильность, латентность, интегративность.

Практическая значимость. Материалы исследования могут использоваться преподавателями вузов в процессе подготовки и адресной коррекции подготовленности студентов, ориентированных на педагогическую деятельность, так как позволяют более аргументированно подойти к формированию и диагностике всего спектра их универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе в рамках возможных индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: профессионально-ориентированные задания, структура профессионально-ориентированного задания, критерии качества профессионально-ориентированного задания, компетенции, диагностика компетенций, будущие педагоги.

Для цитирования: Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А., Валеев А. А., Мена Маркос Х. Х. Структура и оценка качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 4. С. 70–108. DOI: 110.17853/1994-5639-2023-4-70-108

STRUCTURE AND QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED TASKS FOR FUTURE TEACHERS

V. B. Veretennikova

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.
E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru*

O. F. Shikhova¹, Yu. A. Shikhov²

*Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia.
E-mail: ¹olgashihova18@mail.ru; ²shihov55@mail.ru*

A. A. Valeev

*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia.
E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru*

J. J. Mena Marcos

*University of Salamanca, Salamanca, Spain.
E-mail: juanjo_mena@usal.es*

Abstract. *Introduction.* In recent decades, one of the significant global trends in the field of higher education is the expansion of its links with the world of work. This implies not only a new design of the results of training students in the form of a system of universal, general professional and professional competencies, but also the introduction of modern adequate technologies for assessing the level of their formation and development at all stages of students' education at a university. Given that competence is an integrative characteristic of personality traits, one should recognise the relevance and necessity of developing such assessment tools that create situations for the student to be included in various types of his/her future professional activities. One of these tools is professionally oriented tasks that allow for an integral approach assessing the formation of competencies by taking into account all types of professional tasks and broad interdisciplinary connections in their content and, therefore, requiring a synthesis of professional knowledge, skills and abilities of the student for their solution.

Aim. The aim of the study is to justify the structure and criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks to diagnose the level of student teachers' competency formation.

Methodology and research methods. The methodological framework of the study was the activity, competency-based and qualimetric approaches, which allow the training of teachers to be considered as a flexible system that takes into account all types and tasks of their future professional activity, and reflects the relationship of goals, methods, content of training and diagnostics of its results. As the main one, the study used a qualimetric approach, which involves the use of the method of group expert assessments to organise procedures for pedagogical examination of the structure of professionally oriented tasks and criteria for assessing their quality.

Results. The method of group expert assessments allowed the authors to define the structure and criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks as a means of developing and diagnosing the integrative learning outcomes of future preschool teachers.

Scientific novelty. The structure of professionally oriented tasks is substantiated, represented by: an invariant part with an emphasis on the fundamental component of the content of student training, covering the fundamental psychological and pedagogical knowledge of the future teacher, the ability to apply them synthetically and transfer them to professional activities; a variable component aimed primarily at diagnosing professional competencies determined by the profile of the student training. The criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks have been established by the method of group expert assessments, which make it possible to objectify the procedures for diagnosing the competencies of future teachers: multifunctionality, specialisation orientation, latency, integrativity.

Practical significance. The present research findings can be used by university teachers in the process of training and targeted correction of the readiness of pedagogical students. Moreover, the research materials could be applied to form and diagnose the entire spectrum of students' universal, general professional and professional competencies, including within the framework of possible individual educational trajectories.

Keywords: professionally oriented tasks, structure of a professionally oriented task, quality criteria of a professionally oriented task, competencies, diagnostics of competencies, future teachers.

For citation: Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A., Valeev A. A., Mena Marcos J. J. Structure and quality assessment of professionally oriented tasks for future teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023; 25 (4): 70–108. DOI: 110.17853/1994-5639-2023-4-70-108

ESTRUCTURA Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS TAREAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LOS FUTUROS DOCENTES

V. B. Veretennikova

Universidad Federal de Kazán (Región del Volga), Rusia.

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

O. F. Shíjova¹, Yu. A. Shijov²

Universidad Técnica Estatal de Izhevsk M. T. Kaláshnikov, Izhevsk, Rusia.

E-mail: ¹olgashihova18@mail.ru; ²shihov55@mail.ru

A. A. Valeev

Universidad Federal de Kazán (Región del Volga), Rusia.

E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

J. J. Mena Marcos

Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

E-mail: juanjo_mena@usal.es

Abstracto. Introducción. En las últimas décadas, una de las tendencias globales significativas en el campo de la educación superior ha sido la ampliación de sus vínculos con el mundo del trabajo. Esto implica no solo una nueva proyección de los resultados en la preparación de los estudiantes a manera de un sistema de competencias universales, y profesionales generales, sino también la introducción de tecnologías modernas adecuadas para evaluar el nivel de su formación y desarrollo en todas las etapas de estudio del alumnado en la universidad. Dado que la competencia es una característica integradora de los rasgos de personalidad, se debe reconocer la pertinencia y la necesidad de desarrollar tales herramientas de evaluación que estén en capacidad de crear situaciones para que el estudiante sea incluido en varios tipos de sus futuras actividades profesionales. Una de estas herramientas son las tareas de orientación profesional que permiten un abordaje integral de la evaluación de la formación de competencias por la inclusión en su contenido de todo tipo de tareas profesionales y amplias conexiones interdisciplinarias, y por tanto requieren de una síntesis de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales del estudiante para su solución.

Objetivo. El propósito del estudio es fundamentar la estructura y los criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional a fin de diagnosticar el nivel de formación de las competencias de los estudiantes, que se licenciarán como futuros docentes.

Metodología, métodos y procesos de investigación. La base metodológica del estudio ha sido el enfoque por actividad, competencia y cualimetría, desde el cual se considera la formación del profesorado

como un sistema flexible que tiene en cuenta todas las tipologías y tareas de su futura actividad profesional y refleja la relación de objetivos, métodos, contenido de la formación y diagnóstico de sus resultados. Como enfoque líder, en el estudio se utilizó el de tipo cualimétrico, que implica el uso del método de evaluación integral experimentada a nivel de grupo para organizar el procedimiento de valoración pedagógica de los criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional.

Resultados. El método de evaluación integral experimentada define la estructura y los criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional como un mecanismo para formar y diagnosticar resultados de aprendizaje integrador para futuros docentes de entidades preescolares.

Novedad científica. Se fundamenta la estructura de tareas de orientación profesional, representadas por: Una parte invariable con énfasis en el componente fundamental del contenido de la formación del estudiante, que abarca los conocimientos psicológicos y pedagógicos fundamentales del futuro docente, la capacidad de aplicarlos sintéticamente y transferirlos a las actividades profesionales; por otro lado, un componente variable destinado principalmente a diagnosticar competencias profesionales determinadas por el perfil de formación del estudiante. Se han establecido criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional por medio del método especializado de criterios, que permite objetivar los procedimientos para diagnosticar las competencias de los futuros docentes: multifuncionalidad, perfil, latencia, integración.

Significado práctico. Los materiales de investigación pueden ser utilizados por los docentes universitarios en el proceso de formación y corrección dirigida de la preparación de los estudiantes, cuya orientación va dirigida a la actividad pedagógica, pues permiten un acercamiento más razonable a la formación y diagnóstico de todo el espectro de las competencias en todo su sentido universal, profesional general y profesional como tal, incluso en el marco de posibles trayectorias educativas individuales.

Palabras claves: tareas de orientación profesional, estructura de las tareas de orientación profesional, criterios de la calidad de las tareas de orientación profesional, competencias, diagnóstico de las competencias, futuros docentes.

Para citas: Vereténnikova V. B., Shíjova O. F., Shijov Yu. A., Valeev A. A., Mena Marcos J. J. Estructura y evaluación de la calidad de las tareas de orientación profesional para los futuros docentes. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (4): 70–108. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-70-108

Введение

В педагогике высшей школы одной из самых актуальных является проблема *диагностики* универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретаемых студентами вузов.

Компетенция, как отмечает В. И. Субетто, «...выступает компонентом потенциального качества подготовки выпускника вуза, выражающим его способность к выполнению определенного комплекса задач или вида деятельности» [1, с. 28]. Исходя из этого можно заключить, что процесс диагностики компетенций в полной мере согласуется с принципами управления качеством, сформулированными в квалиметрии образования.

Одним из таких принципов является принцип отражения «качества процессов» в «качестве результатов». Согласно этому принципу, качество подготовки специалистов («качество результата») определяется качеством процессов проектирования всех компонентов образовательной системы, в том числе ее учебно-методического обеспечения, включающего разнообразные средства формирования и оценивания компетенций.

Характерно, что в практической сфере акцент делается именно на оценке результатов обучения и разработке соответствующих оценочных средств. При

этом часто игнорируются факторы, формирующие качество этих результатов. Поэтому в условиях реализации в высшей школе компетентного подхода представляют интерес *профессионально-ориентированные задания, направленные не только на диагностику, но и на формирование компетенций обучающихся*. Не случайно в научно-педагогической литературе, в частности, в работах М. Б. Вологжаниной [2], Е. В. Малеевой [3], А. А. Шехонина [4] и др., эти задания называют также компетентно-ориентированными.

Обращая внимания на эту особенность, Р. М. Ахмадуллина [5], И. И. Бородина [6], О. В. Гордиенко [7] и другие исследователи отмечают, что профессионально-ориентированные задания должны быть основаны на решении профессиональных задач, устанавливать связь между знанием и реальной стандартной или нестандартной ситуацией. Более того, по мнению Д. А. Махотина [8], они должны обеспечивать возможность дальнейшего применения результатов их решения в реальной профессиональной деятельности за счет своей интегрированности, проблемности, ситуационности, обобщенности, осознанности и рефлексивности.

Вместе с тем, предъявляя требования к содержанию профессионально-ориентированных заданий, исследователи не всегда конкретизируют принципы выбора их структуры и не рассматривают вопросы, связанные с определением качества таких оценочных средств. Однако известно, что качество оценочных средств является одним из многих факторов, влияющих на качество подготовки студентов и выпускников в целом. Учитывая данный факт, авторы сформулировали следующие *исследовательские вопросы*:

1) какова структура профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов, позволяющих диагностировать широкий спектр компетенций, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО)?

2) каковы критерии оценки качества профессионально-ориентированных заданий и способ их определения?

2) как определить качество профессионально-ориентированных заданий на основе установленных критериев?

3) какова валидность разработанных профессионально-ориентированных заданий для целей диагностики компетенций студентов?

Решение этих вопросов обусловило *цель* данной статьи – обосновать структуру и критерии оценки качества профессионально-ориентированных заданий для диагностики уровня сформированности компетенций студентов – будущих педагогов.

Гипотеза исследования заключалась том, что обеспечить объективность и системность процедур диагностики уровня сформированности компетенций будущих педагогов возможно на основе профессионально-ориентированных заданий, если они:

- учитывают инвариантные и вариативные задачи их будущей профессиональной деятельности и содержание возможных индивидуальных образовательных траекторий;

- имеют интегративный характер, отражающий фундаментальный компонент содержания подготовки, охватывающий основополагающие психолого-педагогические знания будущего педагога, умения их синтетического применения и переноса на профессиональную деятельность, а также вариативный – направленный преимущественно на диагностику профессиональных компетенций, определяемых профилем подготовки обучающегося;

- удовлетворяют установленным экспертным методом критериям качества, позволяющим объективировать процедуры диагностики компетенций будущих педагогов.

Практическое исследование ограничено рассмотрением структуры, содержания и критериев качества профессионально-ориентированных заданий для студентов – будущих педагогов дошкольных организаций.

Обзор литературы

В течение последнего десятилетия педагогическое образование во всех развитых странах мира подвергается определенным преобразованиям, в связи с чем наблюдается повышенное внимание к аспектам форм и методов, связанным с профессиональной подготовкой будущих педагогов, а отсюда – разработкам и внедрению профессионально-ориентированных заданий для студентов. Так, в России, согласно совместному Приказу Министерства науки и высшего образования и Министерства просвещения Российской Федерации¹, в образовательных организациях должна быть реализована полноценная практическая подготовка обучающихся, связанная с их будущей профессиональной деятельностью и направленная на формирование, закрепление и развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы.

На наш взгляд, практическая подготовка студентов вузов может быть организована в том числе при реализации учебных предметов, курсов и дисциплин с использованием профессионально-ориентированных заданий.

Особенность профессионально-ориентированных заданий, отмеченная О. А. Павловой, состоит в том, что их решение требует синтеза знаний, умений, навыков студента, поэтому они выступают не только средством оценивания, но и средством формирования его компетенций [9]. Рассматривая профессионально-ориентированные задания в предметном аспекте (математика), автор выделяет два основных их вида. Первый вид предполагает использование профессиональных понятий и терминов, второй связан с профессиональной ситуацией, решение которой требует применения математических методов [9].

С аналогичных позиций, но на предметном материале русского языка рассматриваются профессионально-ориентированные задания в исследовании

¹ О практической подготовке обучающихся: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390 (Зарегистрирован 11.09.2020 № 59778) [Электрон. ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. Москва, 2005–2021. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053> (дата обращения: 19.09.2022).

О. В. Гордиенко и Г. М. Кулаева. Авторы учитывают составной характер компетенции и предлагают для оценивания ее компонентов включать в структуру компетентностно-ориентированных заданий вопросы, методические задачи, кейсы, ситуативные задачи, тесты и т. д. [7]. Таким образом, структура рассмотренных профессионально-ориентированных заданий не является «жесткой», а это затрудняет выбор стандартных критериев для оценки их качества.

В научных публикациях выделены *три направления* проектирования профессионально-ориентированных заданий: содержательное, процессуальное и развивающее. Их характеристика дана в работе О. Н. Федоровой¹.

Содержательное направление характеризует профессиональное наполнение содержания поставленной задачи, реализуемое через его фабулу. *Процессуальное направление* связано с методами, применяемыми при решении задачи, моделирующей профессиональную ситуацию. *Развивающее направление* предусматривает возможность повышения мотивации учения через содержание и методы решения задачи.

Процесс решения задач по видам профессиональной инженерной деятельности, направленный на интегрирование проблемной ситуации, рассматривается в работе О. А. Сорокиной. Так, проектная деятельность характеризуется в решении задания такими признаками, как наличие цели; мотивация; условие задачи; процесс решения; полученный результат; область применения результата; оценка хода решения и его результата; степень ответственности за результат [10].

Необходимость использования профессионально-ориентированных заданий при подготовке педагогов отмечается в работах:

И. И. Бородиной, которая рассматривает профессионально-ориентированные задания как средство формирования компетенций будущих педагогов-психологов за счет моделирования в них ситуаций, возникающих в различных видах их профессиональной деятельности [6];

О. В. Гордиенко и Г. М. Кулаевой, определяющих компетентностно-ориентированные задания как интегративную дидактическую единицу содержания, технологии и мониторинга качества подготовки будущих педагогов русского языка [7];

Д. А. Махотина, по мнению которого компетентностно-ориентированные задания позволяют комплексно оценивать знания, умения, компетенции, личностные качества обучающихся при решении реальных (или близких к реальным) профессиональных ситуаций [8].

Считаем необходимым отметить и работу Н. М. Жуковой, П. П. Кубрушко и М. В. Шингарева [11], которые используют такие задания в качестве диагностического инструментария при оснащении компетентностно-ориентированных рабочих программ. Он позволяет проверить и оценить не только знания

¹ Федорова О. Н. Методическая система профессионально-ориентированного обучения математике в колледжах технического профиля : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2016. 26 с.

и умения обучающегося по дисциплине, но и уровень сформированности его компетенций с помощью компетентностно-ориентированных задач.

Авторы определяют компетентностно-ориентированную задачу как интегрированную дидактическую единицу содержания, которая может использоваться для мониторинга качества подготовки студентов бакалавриата и обеспечивать эффективность формирования их профессиональных компетенций за счет решения проблемной ситуации, соответствующей определенному виду педагогической деятельности. Структура заданий включает условие, требования и конструкт, а механизм их проектирования представлен последовательными, логически взаимосвязанными этапами: аналитическо-конструктивным, проверочно-реализующим и коррекционно-оптимизирующим. В качестве методологической основы для отбора содержания заданий Н. М. Жукова, П. П. Кубрушко и М. В. Шингарева предлагают принципы: функциональной полноты, фундаментальности и профессиональной направленности, непрерывности и преемственности, дифференциации и интеграции и др. [11]. Однако, как реализуются указанные принципы в условиях предметного содержания одной учебной дисциплины, авторы не поясняют.

Принципы проектирования профессионально-ориентированных заданий предложены и в исследовании О. А. Павловой [9]. Они устанавливают необходимость:

- *определенности целеполагания*, которая требует присвоения студентами компонентов определенной компетенции или их совокупности;

- *реализации деятельностного подхода*, предполагающего такую формулировку задания, которая предусматривает моделирование профессиональной ситуации с указанием на необходимые для ее разрешения конкретные действия;

- *многовариантности решения*, предусматривающего наличие неопределенности в структуре и постановке условий задания и, следовательно, допускающего многовариантность его возможных решений;

- *мотивирующего результата*, отражающего необходимость отбора таких заданий, результат выполнения которых мотивирует обучающихся к дальнейшему саморазвитию;

- *открытости инструментов оценивания* результатов выполнения заданий, включая критерии их оценивания.

Информационной базой для разработки учебных профессионально-ориентированных заданий является предметное содержание дисциплины и контекст будущей педагогической деятельности. При этом О. А. Павлова отмечает, что все ключевые признаки компетентностно-ориентированных заданий остаются характерными и для профессионально-ориентированных заданий [9].

В аспекте нашего исследования представляется весьма важной работа Н. В. Шестаковой и О. Ф. Шиховой, в которой рассматривается проектирование комплексных аттестационных заданий для будущих педагогов профессионального обучения. Структура заданий, предназначенных для государствен-

ного экзамена, оптимальна и отражает структуру компетентности выпускника бакалавриата. Она представлена инвариантной и вариативной частями. Это обусловлено тем, что профессиональная подготовка бакалавра – будущего педагога профессионального обучения – является *интегративной* и включает две составляющие: *инженерную* и *психолого-педагогическую*, которые должны быть отражены и в задании [12].

Следует отметить и представленные в работах О. Ф. Шиховой и Ю. А. Шихова критерии для оценки качества компетентностно-ориентированных оценочных средств [13]:

- *содержательность*: этот критерий характеризует полноту представления в разработанных заданиях профессионально значимых компетенций;

- *репрезентативность*: определяет соответствие содержания заданий требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО);

- *профильность*: отражает ориентацию заданий на профиль подготовки студентов;

- *латентность*: указывает на пригодность заданий для диагностики уровня сформированности компетенций бакалавра и др.

Авторы рассматривают эти критерии как показатели объективированности педагогических контрольных материалов, которые сводят к минимуму влияние субъективных факторов при отборе или разработке заданий.

Что касается разработки профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов системы дошкольного образования, то в немногочисленных исследованиях акцент делается на их соответствии требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Так, в исследовании Т. Н. Татьяниной, Ж. А. Мовсесян и Ю. А. Евсеевой [14] на примере дисциплины «Педагогика» разработаны практико-ориентированные учебные задания для организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа включает работу с научными текстами (анализ, конспектирование литературы; составление тезисов, рецензий и др.); углубленное изучение отдельных модулей дисциплины с использованием интернет-ресурсов (составление опорных конспектов, матриц и др.); представление итогов учебной и исследовательской работы в виде проектов, творческих отчетов и др.

Компетентностно-ориентированные задания, направленные на формирование вероятностно-статистической компетенции будущих педагогов дошкольных организаций, представляет Е. А. Смирнов [15]. Сформированность этой компетенции обеспечивает возможность проведения мониторинга физического развития и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста.

В контексте данной статьи важно отметить, что за рубежом в профессиональном образовании используются такие формы подготовки будущих учителей, как педагогические лаборатории, моделирование, ролевые игры и т. д. Особый акцент в этой практике уделяется практико-ориентированным

моделям образовательного процесса, таким как «Школа профессионального развития» (Professional Development School) [16]; модель обучения на основе реальных проблем (Problem Based Learning) [17]; модель обучения на основе проектов (Project-Based Learning) [18]; модель обучения на рабочем месте (Work Based Learning) [19]; модель обучения на базе опыта (Experience based learning systems) [20].

Данные модели в образовательном процессе, по мнению исследователей L. Darling-Hammond, M. E. Hylar, M. Gardner [21], M. A. Flores [22], M. Zembylas, S. Chubbuck [23], могут способствовать личностному и профессиональному развитию будущих педагогов. Например, «Школа профессионального развития» в качестве целеполагания на первый план ставит обеспечение профессионального развития учителей еще до их самостоятельной профессиональной деятельности. И здесь важным с точки зрения практики является опыт взаимосвязи общеобразовательной школы и вуза, когда реально осуществляется введение учителей в педагогическую профессию, где особое внимание уделяется работе наставников и преподавателей университета, которые делятся новыми знаниями со студентами-практикантами. Все это ведет, по сути, к развитию педагогических навыков студентов в ходе практико-ориентированных тренингов, когда, как считают исследователи S. Blomeke, G. Kaiser [24], C. M. Morrison [25], J. Steinbach, H. Stoeger [26], эти навыки структурируют профессиональную компетентность будущего педагога, поскольку, двигаясь от этапа к этапу, он начинает на основе своих знаний рассуждать и размышлять о перспективах своей повседневной педагогической практики. В ходе развития профессиональных компетенций студент участвует в групповом творческом поиске решения возникшей педагогической задачи, обмениваясь опытом и тем самым стимулируя формирование у себя профессиональных педагогических компетенций. И здесь, как считают вышеназванные и другие исследователи, в ходе подготовки к профессии возникает следующий процесс: вначале студенты-стажеры ощущают неосознанную некомпетентность (не понимают пока ценности нового навыка), которая затем перетекает в осознанную компетентность, когда студент уже осмысленно реализует усвоенный навык. И здесь очень важным как раз является своевременная и качественная оценка деятельности учителя, на что указывают такие исследователи, как M. Toran и H. Gencgel [27].

Подобная модель наиболее полно раскрывается в рамках педагогической практики, когда осуществляется полное погружение студентов в среднюю школу или иное учебное заведение. Именно в ходе практики кандидаты в учителя должны демонстрировать и применять полученные в теории знания. Например, в Испании стажировка длится 100 часов и подвергается двойному наблюдению: со стороны эксперта (он работает в школе и отвечает за оценку будущих учителей) и со стороны академического наставника в университете, который осуществляет также и мониторинг руководства педагогической практикой в данном учебном заведении. Этот мониторинг может касаться также и внедряемых профессионально-ориентированных заданий для студентов, на-

правленных на формирование у них компетенций различных типов. Так, эти задания предполагают, например, моделирование педагогической ситуации, в рамках которой студент должен выполнить конкретные действия. Важным условием, однако, является многовариантное решение ситуации, то есть задание (или задача) должно иметь своего рода неопределенность. Эти задания всегда представляют предметное содержание конкретной учебной дисциплины и обязательный контекст педагогической деятельности. Именно на это ориентируют работы таких исследователей, как L. Jeon, C. K. Buettner, E. Hur [28] и G. M. Almerico [29].

В традиционных американских программах подготовки учителей основное содержание направлено на развитие у студентов умения педагогически управлять учебным процессом, причем с точки зрения выработки собственной позиции по управлению классом, то есть на уровне личного предпочтения по разрешению той или иной педагогической ситуации. Речь в данном случае идет о формировании отношения будущих педагогов к педагогической деятельности, что в исследованиях S. Elaldi, N. S. Yerliyurt [30], M. M. Peercy, J. Sharkey [31] рассматривается как самостоятельное нахождение студентом эффективных действий в педагогическом процессе.

В этом плане весьма перспективной является модель обучения на рабочем месте (Work-Based Learning), которая концептуально опирается на практическую педагогику. Эта модель сегодня широко применяется в Финляндии, Австралии и других странах. Она обязательно предполагает использование современных образовательных технологий (модульное, проблемное и персонализированное обучение, игровые и проектные методы, информационно-коммуникативные образовательные технологии в виде онлайн-обучения и дистанционного образования, бригадно-индивидуальное обучение и т. д.), что, по мнению исследователей S. Ghory, H. Ghafory [32], F. Almeida, D. Castelo [33], должно существенным образом влиять на подготовку будущего педагога. Что касается обучения на рабочем месте, то это направлено, прежде всего, на погружение учителя-стажера в профессиональную деятельность с целью практического применения его индивидуальных знаний, умений, навыков и повышения эффективности выполняемых действий.

О профессиональном развитии будущего учителя в рамках обучения на рабочем месте говорится также в работах J. Lee, J. Turner [34], X. Zhang, W. Admiraal, N. Saab [35]. По их мнению, главной задачей является подведение начинающих учителей к сознательной компетенции, когда они могли бы осознанно размышлять о педагогической профессии, постепенно достигая высокого уровня своей педагогической компетентности, и в целом стремиться к высоким достижениям своих учеников. Поэтому чаще всего в зарубежных источниках профессионально-ориентированные задания рассматриваются во взаимосвязи с квалификацией. Так, в документе Lumina Foundation for Education предлагается профиль квалификационных степеней (Degree Qualifications Profile – DQP) для высшего образования в США как инструмент его преобразования.

Профиль степени, или структура квалификаций, показывает, что студенты должны знать и уметь после получения степени бакалавра [36].

В работе S. Adelman, P. Ewell, P. Gaston, C. G. Schneider представлена структура квалификации профиля DQP для выпускников бакалавриата, которую они подтверждают при выполнении практических заданий. Преподаватели, составляющие задание, должны использовать глаголы, точно характеризующие необходимый навык, и приводить описание, которое его иллюстрирует. Второй шаг должен заключаться в том, чтобы определить, как конкретные навыки будут тестироваться в рамках курсов. Практическое задание включает центральную задачу или задачи, которые необходимо выполнить; описание, показывающее, как обучающийся должен выполнять задачу и как сообщать о ее результатах, а также насколько обширным или доказательным должен быть ответ [37]. Такой алгоритм обеспечивает проблемный характер заданий и их ориентированность на результат, сопоставимый с реальным [38].

На важный аспект зависимости качества учебной программы бакалавриата от качества оценочных заданий обращается внимание в исследовании M. S. Ibarra-Sáiz, G. Rodríguez-Gómez и D. Boud [39]. Авторами разработана структура причинно-следственных связей, которая включает такие ключевые переменные, как участие, саморегулирование, передача обучения, стратегическое обучение, обратная связь, расширение прав и возможностей студентов. Разделяя эти позиции, J. Biggs, C. Tang [40] подчеркивают, что студент строит свою учебную деятельность и определяет, какие действия имеют для него смысл, на основе того, как его будут контролировать и оценивать. На это указывают также K. Sambell, L. McDowell и C. Montgomery [41], которые подчеркивают, что оценочные задания являются отправной точкой для того, чтобы обучающиеся сами контролировали свой учебный процесс, выстраивали стратегию своего обучения, расширяя тем самым свои права и возможности. Такой же процесс, предусматривающий в основе разработки учебной программы то, что студенты должны уметь делать, рассматривают в своей работе P. Baron и L. Corbin [42], а J. Noben [43] дополняет его необходимостью расширения прав и возможностей студентов, поощрения в их среде обсуждений, размышлений и действий с преобразующим потенциалом. G. Wiggins и J. McTighe [44] определяют разработку подобных заданий, требующих активных, в том числе контролирующих действий студентов, как обратное проектирование. При этом очевидно, что эффективность обратного проектирования зависит от того, насколько сама оценка может быть обоснована с помощью контрольных заданий.

Применительно к будущим педагогам дошкольных организаций заслуживает внимания работа E. E. Lenn и J. A. Hatch, которые разработали задания, позволяющие студентам «лучше видеть отношения между теорией и практикой». В течение семестра им предлагалось, например, написать резюме статьи из журнала, предложенного преподавателем, с обоснованием собственного мнения; сделать заявление о возможных последствиях для преподавателей в случае реализации обсуждаемых в статье идей. Два самых значимых задания

предполагают взаимодействие с дошкольниками. Первое из них требует, чтобы студенты наблюдали за индивидуальными особенностями детей, а затем письменно изложили полученный опыт. Второе задание предусматривает наблюдение в группе детского сада и представление по его итогам письменного отчета, включающего такие элементы, как диаграмма группы, резюме занятий и комментарии к группе, ее климат, дисциплина, материалы и т. д. [45].

На эффективность заданий, предусматривающих «действие», указывается в работе J. M. Mena, M. L. García и H. H. Tillema. Авторы отмечают, что обучающиеся должны извлекать «образцы» из педагогической деятельности, чтобы трансформировать теорию в действие, а знания необходимо исследовать в той ситуации, в которой они будут использоваться [46].

На важность и значимость профессиональной подготовки в «действии» обращается внимание в исследовании P. M. Gomez, G. M. Rodriguez, M. J. Marcos. Рассматривая практикум студентов – будущих педагогов дошкольного образования, они раскрывают важность такого инструмента анализа их профессионального развития, как дневник. Он фиксирует реальные педагогические ситуации, возникающие в дошкольной организации; размышления о ходе прохождения практики; теоретические знания, умения, навыки, необходимые для работы с детьми; функции, которые выполняет студент в процессе педагогической деятельности и т. д. [47].

Таким образом, исследователи отмечают значимость практической направленности содержания подготовки будущих педагогов, что соотносится с потребностями общества в специалистах, обладающих высоким профессиональным потенциалом. Это, в свою очередь, по мнению таких исследователей, как P. Henderikx и D. Jansen [48], приводит к постоянному поиску наиболее перспективных моделей обучения.

В связи с этим отметим, что используемый за рубежом практико-ориентированный подход к процессу обучения имеет потенциал и для российской образовательной системы. Отсюда есть все основания обратиться к опыту практикуемых за рубежом моделей обучения, которые, по сути, затрагивают как деятельностьную, так и чувственную сферу личности будущего педагога, активизируя его образовательную деятельность в реальных профессиональных условиях, что является, исходя из зарубежной практики, краеугольным камнем на любом уровне образовательной системы.

Однако, несмотря на теоретическую и практическую значимость исследований, посвященных проблеме разработки и применения в учебном процессе профессионально-ориентированных заданий, вопросы оценки их качества рассмотрены недостаточно полно и требуют дальнейшего изучения. Необходимо обоснование структуры таких заданий для диагностики компетенций студентов, ориентированных на педагогическую деятельность в дошкольных образовательных организациях. На наш взгляд, эта структура должна отражать как фундаментальную, общенаучную составляющую, достаточную для освоения студентами профильных дисциплин и формирования у них системного

педагогического мышления, так и вариативную составляющую, связанную с оценкой личностных достижений обучающихся в рамках индивидуальных образовательных траекторий. Исходя из этого считаем целесообразным представить в данной работе возможную структуру профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов дошкольных организаций и критерии оценки их качества, определенные методом групповых экспертных оценок.

Методология, материалы и методы

При обосновании структуры профессионально-ориентированных заданий и выборе критериев для оценки их качества учитывались основные положения *деятельностного* (А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин и др. [49; 50]), *компетентностного* (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. И. Субетто и др. [1; 51; 52]) и *квалиметрического* (О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов [53]) подходов.

Структура профессионально-ориентированных заданий построена с позиций *компетентностного* и *деятельностного* подходов. Они предусматривают взаимосвязь целей, способов, содержания обучения и диагностики его результатов.

Выбор критериев качества профессионально-ориентированных заданий проводился на основе *квалиметрического* подхода, предусматривающего использование метода групповых экспертных оценок как наиболее объективного и стандартизированного [53]. Этот метод позволяет получить обобщенное коллективное мнение квалифицированных экспертов относительно больших массивов нечисловой, слабоформализованной информации, характерной для педагогических исследований. Педагогическая экспертиза критериев проводилась по определенному алгоритму группой специально отобранных экспертов с предварительной оценкой их компетентности и численности.

Компетентность эксперта определялась такими требованиями к нему, как информированность по проблемам качества подготовки будущих педагогов; опыт педагогической деятельности; знание рынка труда выпускников; объективность и заинтересованность.

Количественная оценка компетентности кандидатов в эксперты в нашем случае определялась методом *взаимных рекомендаций*, который аналогичен методу голосования. В анкете, где указывалось место работы, должность, ученая степень и звание, педагогический стаж и другие личные данные каждого кандидата в эксперты, им предлагалось ответить на вопрос: «Кого бы Вы выбрали в качестве эксперта из предложенного списка?»

На основе анкетирования определялся коэффициент взаимных рекомендаций, который для каждого кандидата в эксперты тем больше, чем больше голосов подано за него. В экспертную группу отбирались кандидаты с наиболее высокими значениями коэффициентов компетентности.

В нашем случае в качестве экспертов были задействованы преподаватели Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), а также обучающиеся заочного отделения этого вуза,

имеющие среднее профессиональное образование и педагогический опыт работы в дошкольной организации – всего 15 человек.

Экспертам предлагалось выбрать из предложенного рабочей группой набора критериев те, которые отражают возможности профессионально-ориентированных заданий оценить готовность студентов к будущей педагогической деятельности в системе дошкольного образования. В соответствии с регламентом экспертного метода за включение критерия в их общую систему должно высказаться не менее 2/3 численности экспертной группы. Аналогично определялась валидность разработанных профессионально-ориентированных заданий, качество которых выявлялось на основе установленной системы критериев.

В представленном исследовании профессионально-ориентированные задания рассматриваются как средство оценивания интегративных результатов профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольных организаций, учитывающее требования федерального и регионального рынков труда, академического сообщества и образовательные интересы самих студентов.

Результаты исследования и обсуждение

Предлагаемая структура профессионально-ориентированных заданий включает *инвариантную* и *вариативную* части. Она отражает структуру учебного плана направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и его профиль – «Дошкольное образование». Системообразующие факторы, определяющие эту структуру, представлены на рис. 1.

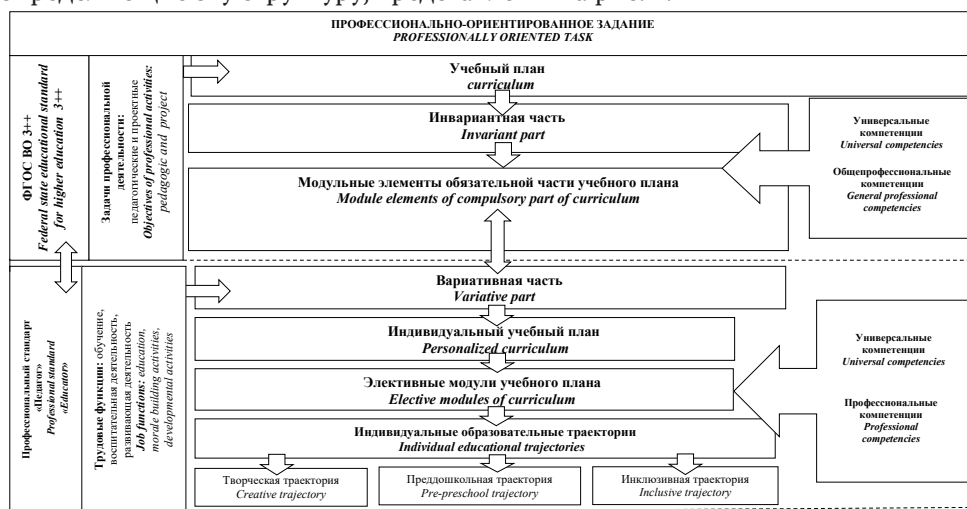


Рис. 1. Системообразующие факторы, определяющие структуру профессионально-ориентированного задания

Fig. 1. The system-forming factors determining the structure of a vocationally-oriented task

Инвариантная часть профессионально-ориентированных заданий формируется на основе принципа фундаментальности, суть которого состоит в определении системы инвариантных, методологически важных знаний, умений и компетенций будущего педагога, которые позволят ему самосовершенствоваться и быть конкурентоспособным на федеральном и региональном рынках труда.

Поэтому здесь акцент ставится на фундаментальном компоненте содержания подготовки студентов, охватывающем основополагающие психолого-педагогические знания, необходимые для формирования научного мировоззрения будущего педагога и научной психолого-педагогической основы его профессиональной деятельности. В частности, здесь решаются задачи профессиональной деятельности, связанные с организацией образовательного процесса в системе дошкольного образования.

Инвариантная часть ориентирована в большей степени на диагностику общепрофессиональных компетенций и нацелена на перевод образовательно-познавательной деятельности обучающихся в профессионально-направленную в соответствии с требованиями ФГОС ВО и Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Модульные элементы инвариантной части учебного плана подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Модульные элементы учебного плана, отраженные в инвариантной части профессионально-ориентированных заданий (фрагмент)

Table 1

Module elements of the curriculum, reflected in the invariant part of professionally oriented tasks (fragment)

Код модуля <i>Code of the module</i>	Наименование модуля <i>Name of the module</i>	Шифр <i>Cipher</i>	Содержание модуля/дисциплины <i>Contents of the module/course</i>	Зачетных единиц <i>Credit units</i>
M105	Б1.О.05 Психолого-педагогический модуль <i>Psychology and Pedagogic Module</i>	Б1.О.05.01	Общие основы педагогики <i>Basic pedagogics</i>	2
		Б1.О.05.02	История педагогики и образования <i>History of pedagogics and education</i>	3
		Б1.О.05.03	Теории обучения и воспитания <i>Theories of training and education</i>	5

M2O6	Б1.О.06 Предметный модуль <i>Thematic Mod- ule</i>	Б1.О.06.01	Введение в педагогическую деятельность <i>Introduction to teaching activities</i>	3
		Б1.О.06.02	Дошкольная педагогика <i>Preschool pedagogics</i>	13
		Б1.О.06.02	Основы психологической безопасности субъектов образования <i>Basic psychological security of educational actors</i>	3

Согласно принципу профессиональной направленности, успешность формирования у студентов профессионально значимых компетенций определяется тем, в какой мере их учебная деятельность моделирует будущую профессиональную деятельность. В нашем случае конкретные виды этой деятельности моделируются в вариативной части профессионально-ориентированных заданий.

Вариативная часть использует содержательный потенциал инвариантной части и ориентирована преимущественно на профиль подготовки будущего педагога, раскрываемый в рамках индивидуальных образовательных траекторий студентов. Она направлена, как правило, на диагностику сформированности профессиональных компетенций обучающихся, в частности, навыков выполнения трудовых функций, определенных профессиональным стандартом педагога системы дошкольного образования. В связи с этим выделено два вида профессионально-ориентированных заданий, различающихся спецификой задач профессиональной деятельности: *педагогические* и *проектные*.

В рамках этой части решаются, например, задачи организации образовательной деятельности с детьми раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

Учебный план формируется из комплекта обязательных, предметно-профильных и элективных дисциплин, выбранных обучающимся, с учетом необходимого на их освоение объема учебных часов.

Содержание вариативной части (таблица 2) определяется выпускающей кафедрой вуза и формируется участниками образовательных отношений.

Таблица 2

Модульные элементы учебного плана, отраженные в вариативной части профессионально-ориентированных заданий (фрагмент)

Table 2

Module elements of the curriculum, reflected in the variative part of professionally oriented tasks (fragment)

Код модуля <i>Code of the module</i>	Наименование модуля <i>Name of the module</i>	Шифр <i>Cipher</i>	Содержание модуля/дисциплины <i>Contents of the module/course</i>	Зачетных единиц <i>Credit units</i>
М208	Б1.В.ДВ.03.01 Организация образовательного процесса с детьми раннего возраста <i>Organisation of Educational Process with Children of Early Age</i>	Б1.В.ДВ.03.01.01	Педагогика раннего возраста <i>Early age pedagogics</i>	2
		Б1.В.ДВ.03.01.02	Технологии работы с детьми раннего возраста <i>Methods of teaching early age children</i>	2
		Б1.В.ДВ.03.01.03	Организация взаимодействия педагога с родителями детей раннего возраста <i>Organisation of teacher's cooperation with parents of early age children</i>	2
	Б1.В.ДВ.03.02 Организация образовательного процесса в условиях инклюзии <i>Organisation of Educational Process in the Context of Inclusion</i>	Б1.В.ДВ.03.02.01	Инклюзивное образование дошкольников с ограниченными возможностями здоровья <i>Inclusive education for preschoolers with special needs</i>	2
		Б1.В.ДВ.03.02.02	Проектирование индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья <i>Projecting of individual learning route for children with special needs</i>	2
		Б1.В.ДВ.03.02.03	Технологии инклюзивного дошкольного образования <i>Methods of inclusive preschool education</i>	2

Проведенный в Казанском (Приволжском) федеральном университете опрос студентов первого курса показал, что имеется запрос на такие *индивидуальные образовательные траектории*, как инклюзивная, творческая и преддошкольная.

Инклюзивная траектория, которую в 2021 году выбрали 23 % студентов первого курса, направлена на формирование системного представления о профессиональной деятельности педагога, связанной с обучением и воспитанием детей с особыми образовательными потребностями.

Творческая траектория, которую в 2021 году выбрал 41 % студентов, предполагает формирование профессионально-педагогической компетентности в сфере обучения и воспитания детей с опережающим умственным развитием или исключительным развитием специальных способностей (музыкальных, художественных и др.).

Преддошкольная траектория, которую в 2021 году выбрали 36 % студентов, ориентирована на решение педагогических профессиональных задач, связанных с обучением и воспитанием детей раннего возраста (2–3 лет).

В таблице 3 приведен пример профессионально-ориентированного задания для рубежного контроля студентов первого курса.

Таблица 3

Профессионально-ориентированное задание для студентов первого курса

Table 3

Professionally oriented task for first-year students

Профессионально-ориентированное задание <i>Professionally oriented task</i> Вариант 1 <i>Variant 1</i>	Формируемые компетенции <i>Competency development</i>
1. Инвариантная часть <i>Invariant part</i>	
Задача профессиональной деятельности – обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования <i>Professional activities objective – training and educating in the field of education in full compliance with requirements of Federal Educational Standards for Preschool Education</i>	
Обоснуйте использование педагогической концепции Д. И. Фелдштейна с точки зрения определения приоритетного направления в обучении, воспитании и развитии дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. Justify the use of pedagogical conception of D. I. Feldshtein from the view of defining priority direction in training, educating and development of preschoolers in compliance with requirements of Federal Educational Standards for Preschool Education.	ОПК-1: <u>способен</u> осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами сферы образования и нормами профессиональной этики.
1.2. Разработайте развернутый план педагогической деятельности по предложенной педагогической концепции детства на период работы с детьми от 5 до 6 лет. Представьте педагогическую цель и задачи как ступеньки на пути достижения этой цели (3–4 задачи). <i>Develop a detailed plan of teaching activities on the suggested pedagogical conception of childhood for children from 5 to 6. Come up with pedagogic goal and objectives as steps on the way of achieving the goal (3–4 objectives).</i>	GPC-1: <u>able to</u> perform professional activities in compliance with regulatory legal acts of education sector and norms of professional ethics. ОПК-3: <u>способен</u> организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС.

<p>1.3. Исходя из представленной концепции, конкретизируйте средства педагогической деятельности для создания образовательной среды в дошкольной организации <i>On the basis of the suggested conception, specificate tools of teaching activities for the creation of learning environment in a pre-school educational facility.</i></p>	<p><i>GPC-3: able to organise cooperative and individual training and educating of students, including with special educational needs in compliance with requirements of Federal Educational Standards.</i></p>
<p>1.4. Разработайте на основе данной концепции наиболее адекватную, по Вашему мнению, структуру дневника наблюдения за ребенком в возрасте от 5 до 6 лет с учетом культурного двуязычного речевого окружения. <i>On the basis of the given conception, develop a most adequate, in your opinion, structure of diary to observe a child of 5–6 years of age with regard to cultural bilingual speech environment.</i></p>	<p>ПК-2: способен проектировать и организовывать образовательную деятельность с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся (включая разработку индивидуальной программы развития и индивидуальной образовательной траектории). <i>PC-2: able to project and organise educational activities with regard to social development situation of the students (including working out of individual development programme and individual educational trajectory).</i></p>
<p>1.5. Проведите поиск информации об организации образовательного процесса на основе данной концепции в ДОО других стран. Опишите центральное новообразование детского возраста в данной концепции. <i>Search for information on organisation of educational process based on the given conception in pre-school educational facilities of other countries. Describe the central new formation of childhood in the given conception.</i></p>	
<p>1.6. Сформулируйте три вопроса автору педагогической концепции, связанные с периодом детства и самоценностью этого периода в становлении человека. <i>Formulate three questions to the author of the pedagogical conception, related to childhood and its inherent value in human formation.</i></p>	
<p>2. Вариативная часть Variative part</p>	
<p>Задача профессиональной деятельности – обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог». <i>Professional activities objective – training and educating in the field of education in compliance with requirements of professional standard “Educator”.</i></p>	
<p>Согласно профессиональному стандарту, в дошкольной организации Вам предстоит участвовать в разработке основной образовательной программы, соответствующей ФГОС ДО. Проверьте свою готовность к такой работе, выполняя представленные ниже задания. <i>According to professional standard, at preschool facilities you will have to participate in development of principle educational programme, in compliance with Federal Educational Standards for Preschool Education. Check your readiness for such work, while completing the tasks, given below.</i></p>	
<p>Преддошкольная траектория Pre-preschool trajectory</p>	

<p>2.1. Разработайте в соответствии с ФГОС <u>содержательный раздел</u> образовательной программы дошкольной образовательной организации для области «Речевое развитие» для детей <u>раннего</u> возраста. <i>In compliance with Federal educational standard for pre-school education, develop <u>contents section</u> of educational programme of preschool facilities for educational area “Speech development” for children of <u>early</u> age.</i></p>	<p>ОПК-1: <u>способен</u> осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами сферы образования и нормами профессиональной этики. <i>GPC-1: <u>able to</u> perform professional activities in compliance with normative legal acts of education sector and norms of professional ethics.</i> ПК-1: <u>способен</u> проектировать и организовывать процесс обучения и воспитания детей раннего возраста в соответствии с образовательной программой. <i>PC-1: <u>able to</u> project and organise training and education process of early age children in compliance with the educational programme.</i></p>
<p>2.2. Разработайте план профессионального самоопределения, который будет реализоваться после окончания вуза при работе с детьми раннего возраста в дошкольной организации. <i>Develop the plan of professional identity, to be implemented after graduation while working with children of early age at preschool facilities.</i></p> <p>2.2.1. Определите свою перспективную профессиональную цель и согласуйте ее с другими жизненными целями (карьера, престиж и др.). <i>Determine your long range professional goal and conform it to other life goals (career, reputation, etc.).</i></p> <p>2.2.2. Определите этапы, средства, пути достижения перспективной цели профессиональной цели и критерии самооценки успешности ее реализации. <i>Determine stages, tools and ways of achieving long range professional goal and criteria for self-evaluation of its accomplishment success.</i></p> <p>2.2.3. Выявите собственные ресурсы и возможные резервные варианты для достижения цели, проведите их ранжирование. <i>Find out your own resources and optional reserve variants for accomplishment of the goal, range them.</i></p> <p>2.2.4. Продумайте и предложите пути подготовки к достижению поставленных целей и возможных способов самоорганизации. <i>Think over and suggest preparation routes for achievement of the goals and possible ways of self-management.</i></p> <p>2.2.5. Определите, что реально сделать уже сейчас для достижения поставленной цели в рамках практической подготовки в вузе. <i>Determine what is realistic to do at the moment for the achievement of the goal while practical training at university</i></p>	<p>УК-6: <u>способен</u> управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. <i>UC-6: <u>able to</u> manage their time, build and implement self-development trajectory based on educational principles throughout lifetime.</i></p>

Note. UC – universal competencies, GPC – general professional competencies, PC – professional competencies.

Выполнение подобных заданий рассчитано на 3 недели. Они охватывают содержание дисциплин, изучаемых студентами в первом семестре: «Введение в педагогическую деятельность», «Дошкольная педагогика», «Теория и методика развития речи».

Экспертиза показала, что оценку качества профессионально-ориентированных заданий целесообразно проводить по таким критериям, как многофункциональность, профильность и латентность, интегративность.

Многофункциональность (M) характеризует пригодность заданий для диагностики сформированности общепрофессиональных компетенций студентов. Это возможно за счет связи содержания их инвариантной части с основными видами и задачами профессиональной деятельности, характерными для данного направления подготовки. Рассчитывается данный критерий по формуле:

$$M = \frac{m_c}{m_k},$$

где m_c – количество компетенций, диагностируемое с помощью заданий;
 m_k – количество компетенций данного вида в ФГОС ВО.

Профильность (P) позволяет оценить соответствие содержания профессионально-ориентированных заданий профилю направления подготовки студентов. Для этого рассчитывается доля «профильных» профессионально-значимых компетенций (например, для профиля «Дошкольное образование» учитываются компетенции, связанные со спецификой дошкольного образования и особенностями организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста), диагностируемых на основе заданий, от общего количества установленных вузом профессиональных компетенций.

$$P = \frac{P_p}{P_o},$$

где P_p количество профильных компетенций, диагностируемых с помощью заданий;

P_o – количество профессиональных компетенций, определенных для данного профиля подготовки на основе Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Латентность (L) отражает возможность профессионально-ориентированных заданий выявить уровни сформированности компетенций на основе принятой таксономической модели (например, В. S. Bloom и др. [54]). Термин «латентность» введен потому, что эти уровни относятся к скрытым параметрам, но они ответственны за фиксируемые результаты выполнения профессионально-ориентированных заданий.

Рассчитывается данный критерий по формуле:

$$L = \frac{L_M}{L_d},$$

где L_M количество уровней сформированности компетенций в выбранной таксономической модели;

L_d – количество уровней сформированности компетенций, диагностируемое с помощью заданий.

Интегративность (I) характеризует полноту отображения в профессионально-ориентированных заданиях междисциплинарных связей и рассчитывается по формуле:

$$I = \frac{I_z}{I_m},$$

где I_z – количество междисциплинарных связей, задействованных при выполнении заданий;

I_m – количество общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, освоенных или изучаемых на момент контроля.

Введение этого критерия обусловлено необходимостью ухода от дисциплинарной дифференциации к междисциплинарной интеграции, характерной для компетентного подхода в высшем образовании.

Общую оценку качества разработанных профессионально-ориентированных заданий, в плане их пригодности для диагностики всего спектра общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, можно определить по формуле:

$$n = C_1 M + C_2 P + C_3 L + C_4 I,$$

где $C_1 - C_4$ – весовые коэффициенты (коэффициенты важности) критериев 1–4, определяемые экспертным методом (в нашем случае $C_1 = 0,25$; $C_2 = 0,25$; $C_3 = 0,25$; $C_4 = 0,25$, выполняется условие нормировки: $\sum_{i=1}^4 c_i = 1$); n – комплексный коэффициент качества профессионально-ориентированного задания (максимальное значение $n = 1$). Чем ближе к единице значение комплексного критерия, тем выше качество профессионально-ориентированного задания и тем более оно пригодно для целей диагностики компетенций.

Значения рассмотренных критериев для приведенного выше задания представлены в таблице 4.

Таблица 4
 Значения критериев качества профессионально-ориентированного задания

Table 4

The quality criteria values of a professionally oriented task

№	Критерий <i>Criterion</i>	Значение критерия <i>Criterion value</i>
1.	Многофункциональность (M) <i>Multifunctionality (M)</i>	0,62
2.	Профильность (P) <i>Specialisation orientation (SO)</i>	0,66

3.	Латентность (<i>L</i>) <i>Latency (L)</i>	0,75
4.	Интегративность (<i>I</i>) <i>Integrity (I)</i>	0,75
5.	Комплексный коэффициент качества ПОЗ (<i>n</i>) <i>Comprehensive Quality Factor CQF (n)</i>	0,70

Как следует из таблицы, качество этого задания можно повысить за счет коррекции инвариантной части, расширив его возможности по диагностике основополагающих психолого-педагогических знаний в сфере дошкольного образования. Однако общая оценка качества профессионально-ориентированного задания свидетельствует о его пригодности для диагностики составляющих профессионально-педагогической компетентности студентов – будущих педагогов дошкольных организаций.

Отметим, что результаты проведенного исследования обсуждались на научно-методических семинарах кафедры «Дошкольное образование» Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета и были одобрены научным сообществом на конференции «Психолого-педагогические проблемы развития субъекта».

Заключение

Анализ научно-педагогической литературы показал, что подготовленность будущего педагога к решению профессиональных задач педагогической деятельности будет более адекватной запросам государства, общества и отдельной личности, если система его подготовки будет гармонично сочетать основополагающую психолого-педагогическую составляющую и профильный компонент, выстроенный с учетом интересов обучающихся, в том числе в рамках индивидуальных образовательных траекторий. И этому требованию отвечает представленная в статье структура профессионально-ориентированных заданий как средства диагностики интегративных образовательных результатов студентов.

Предлагаемые авторами критерии для оценки качества профессионально-ориентированных заданий позволят более аргументированно подойти к процессу отбора контрольно-оценочных средств для диагностики всего спектра общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся с учетом их индивидуальных запросов, а также специфики направления и профиля подготовки.

Этот вывод подтверждается исследованиями:

- Б. А. Гладких, который считает, что разработка и обоснование критериев и критериальной базы – одна из важнейших проблем любого вида оценки [55];
- авторского коллектива М. S. Ibarra-Sáiz, G. Rodríguez-Gómez и D. Boud [39], которые обращают внимание на такой важный аспект процесса подготовки, как зависимость качества учебной программы бакалавриата от качества оценочных заданий.

Предлагаемая система критериев качества профессионально-ориентированных заданий не является «жесткой», она может дополняться или корректироваться с учетом направления и профиля подготовки студентов, запросов работодателей и специфики конкретного вуза, факультета или кафедры.

По оценкам специалистов, в современном педагогическом образовании эффективное управление его качеством невозможно без использования методов квалиметрии. Этот вывод подтверждается и зарубежными исследованиями, проведенными, в частности, в рамках проектов ТАСИС, ДЕЛФИ, а также пилотного проекта Европейского фонда образования по Северо-Западному региону [56]. Поэтому представленный в статье общий подход к разработке и оценке качества профессионально-ориентированных заданий, предполагающий их педагогическую экспертизу на основе установленных критериев, *расширяет научные представления* о механизмах создания и повышении качества средств диагностики всего спектра компетенций студентов.

В практическом плане проведенное исследование вносит вклад и в процесс реализации задач по модернизации системы высшего образования в России, которая обусловлена необходимостью значительного усиления *практической подготовки студентов*. Смысловое значение данного термина определено в Законе «Об образовании в Российской Федерации». Здесь отмечается, что под *практической подготовкой* подразумевается «...освоение образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю подготовки».

Вместе с тем, обсуждая возможные пути повышения качества практической подготовки педагогов дошкольных организаций, исследователи констатируют, что к малоисследованным и дискуссионным следует отнести такие вопросы, как:

– повышение мотивации студентов к будущей педагогической деятельности за счет усиления междисциплинарных связей и профессиональной направленности учебных предметов [57];

– необходимость формирования профессиональной направленности личности студента за счет более полного учета его образовательных запросов, а также возможных затруднений, требующих адресной и своевременной помощи [58];

– согласование перечня профессионально-значимых компетенций выпускника, их системное формирование, обеспечивающее его трудоустройство и конкурентоспособность на федеральном и региональном рынках труда [59].

На наш взгляд, исследованию этих вопросов будет способствовать целенаправленное внедрение в учебный процесс профессионально-ориентированных заданий, проектирование, педагогическая экспертиза и опыт использования которых предоставит широкие возможности для организации взаимодействия и сотрудничества педагогов различных кафедр с целью согла-

сования способов практической подготовки студентов, ее индивидуализации и повышения качества.

Таким образом, результаты исследования дополняют существующие теоретические представления о структуре, содержании и способах оценки качества профессионально-ориентированных заданий для студентов – будущих педагогов дошкольных организаций и могут быть использованы преподавателями вузов при организации многоаспектного контроля над процессом обучения в процессе формирования компетенций обучающихся.

Список использованных источников

1. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург; Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38048447> (дата обращения: 19.09.2022).
2. Вологжанина М. Б. Компетентностно-ориентированные задания на уроках информатики [Электрон. ресурс] // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. 2020. С. 2323–2328. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24756842> (дата обращения: 25.10.2022).
3. Малеева Е. В., Курмаева К. В. Компетентностно-ориентированные задания в преподавании дисциплин математического цикла [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 159–159. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23939964> (дата обращения: 25.10.2022).
4. Шехонин А. А., Тарлыков В. А., Клещева И. В., Багаутдинова А. Ш., Будько М. Б., Будько М. Ю., Вознесенская А. О., Забодалова Л. А., Надточий Л. А., Орлова О. Ю. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. 99 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30660464> (дата обращения: 25.10.2022).
5. Ахмадуллина Р. М., Валиахметова Н. Р. Конструирование компетентностно-ориентированных заданий в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов [Электрон. ресурс] // Образование и саморазвитие. 2012. № 4. С. 49–54. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17910342> (дата обращения: 25.10.2022).
6. Бородина И. И. Применение профессионально-ориентированных заданий компетентностного подхода в подготовке психологов [Электрон. ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 47–2. С. 250–256. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24119013> (дата обращения: 25.10.2022).
7. Гордиенко О. В., Кулаева Г. М. Компетентностно ориентированные задания как средство диагностики сформированности профессиональных компетенций студентов в области методики преподавания русского языка [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 93–98. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-dagnostiki-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-oblasti> (дата обращения: 26.09.2022).
8. Махотин Д. А. Компетентностно-ориентированные задания как средство оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся [Электрон. ресурс] // Среднее профессиональное образование. 2014. № 5. С. 17–20. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21605371> (дата обращения: 25.10.2022).

9. Павлова О. А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) [Электрон. ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. С. 186–190. Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/4/2019/4/34.html> (дата обращения: 25.10.2022).

10. Сорокина О. А. Проектные профессионально-ориентированные задачи как средство формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров [Электрон. ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10–3 (52). С. 189–192. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wwseif> (дата обращения: 25.10.2022).

11. Жукова Н. М., Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 68–79. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23029170> (дата обращения: 05.09.2022).

12. Шестакова Н. В., Шихова О. Ф. К вопросу о диагностике уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавра технологического образования [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2010. № 9 (77). С. 41–48. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavra-tehnologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.09.2022).

13. Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Критерии качества компетентностно-ориентированных педагогических контрольных материалов [Электрон. ресурс] // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2014. № 1. С. 48–52. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21350845> (дата обращения: 25.10.2022).

14. Татьяна Т. В., Мовсесян Ж. А., Евсеева Ю. А. Учебные практико-ориентированные задания по педагогике для самостоятельной работы студентов [Электрон. ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. № 6. С. 87. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/87PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.10.2022).

15. Смирнов Е. А. Особенности конструирования компетентностно-ориентированных заданий для студентов профиля «Дошкольное образование» [Электрон. ресурс] // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов. 2020. С. 58–63. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44078309> (дата обращения: 25.10.2022).

16. Grisham D. L., Berg M., Jacobset V. R., Mathison C. Can a professional development school have a lasting impact on teachers' beliefs and practices? // *Teacher Education Quarterly*. 2002. № 3. P. 7–24. Available from: <https://www.jstor.org/stable/23478387> (date of access: 25.10.2022).

17. Nilson L. B. *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors*. New York: John Wiley & Sons, 2016. 375 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/247700990_Teaching_at_Its_Best_A_Research-Based_Resource_for_College_Instructors (date of access: 25.10.2022).

18. Bender W. N. *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012. 216 p. Available from: <https://archive.org/details/projectbasedlear0000bend> (date of access: 25.10.2022).

19. Raelin J. A. A model of work-based learning // *Organization Science*. 1997. № 8 (6). P. 563–578. Available from: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1287/orsc.8.6.563> (date of access: 25.10.2022).

20. Andresen L., Boud D., Cohen R. Experience-based learning // *Understanding adult education and training*; 2000; Sidney: Allen & Unwin. P. 225–239. Available from: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003118299-22/experience-based-learning-lee-andresen-david-boud-ruth-cohen> (date of access: 25.10.2022).

21. Darling-Hammond L., Hylar M. E., Gardner M. Effective teacher professional development // CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf> (date of access: 26.09.2022).

22. Flores M. A. Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development // *European Journal of Teacher Education*. 2018. № 41 (1). P. 1–3. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1402984> (date of access: 26.09.2022).

23. Zembylas M., Chubbuck S. Conceptualizing 'teacher identity': A political approach Research on teacher identity. New York: Springer, Cham, 2018. P. 183–193. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93836-3_16 (date of access: 25.10.2022).

24. Blömeke S., Kaiser G. Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined // In: *The Sage handbook of research on teacher education*. Ed. by Clandinin D. J., Husu J. P. 783–802. Available from: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59437?show=full> (date of access: 25.10.2022).

25. Morrison C. Purpose, practice and theory: Teacher educators' beliefs about professional experience // *Australian Journal of Teacher Education* (Online). 2016. № 41 (3). P. 105–125. Available from: <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/ielapa.977676131867824> (date of access: 15.08.2022).

26. Steinbach J., Stoeger H. How primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms // *Teaching and Teacher Education*. 2016. № 60. P. 256–269. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16302621> (date of access: 25.10.2022).

27. Toran M., Gencgel H. An evaluation of preschool teachers' classroom management skills: TRNC sample // *Kastamonu Education Journal*. 2016. № 24 (4). P. 2041–2056. Available from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/323822> (date of access: 25.10.2022).

28. Lang S. N., Mouzourou C., Jeon L., Buettner C. K., Hur E. Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness // *Child & Youth Care Forum*. 2017. № 46 (1). P. 69–90. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-016-9369-7> (date of access: 25.10.2022).

29. Almerico G. M. Infusing SEL into the final internship experience for future teachers // *Journal of Instructional Pedagogies*. 2018. № 20. 8 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178736.pdf> (date of access: 25.10.2022).

30. Ženel E., Nazl S. Y. Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession // *Educational Research and Reviews*. 2016. № 11 (7). P. 345–357. Available from: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-13-6880-6_28 (date of access: 25.10.2022).

31. Peercy M. M., Sharkey J. Missing a S-STEP? How self-study of teacher education practice can support the language teacher education knowledge base // *Language Teaching Research*. 2020. № 24 (1). P. 105–115. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168818777526> (date of access: 25.10.2022).

32. Ghory S., Ghafory H. The impact of modern technology in the teaching and learning process // *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2021. № 4 (3). P. 168–173. Available from: <http://www.ijirss.com/index.php/ijirss/article/view/73> (date of access: 25.10.2022).

33. Almeida F., Castelo D. A technological platform for the creation and evaluation of psycho-technical tests // *Global Journal of Computer Sciences: Theory and Research*. 2018. № 8 (1). P. 53–61. Available from: <https://un-pub.eu/ojs/index.php/gjcs/article/view/3290> (date of access: 25.10.2022).

34. Lee J., Turner J. The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2017. № 45 (3). P. 213–228. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2016.1210082> (date of access: 15.08.2022).
35. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level // *Journal of Education for Teaching*. 2021. № 47 (5). P. 714–731. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11516-020-0029-1> (date of access: 25.10.2022).
36. Schneider C., Gaston P., Adelman C., Ewell P. The degree qualifications profile 2.0: defining us degrees through demonstration and documentation of college learning // *Liberal Education*. 2014. № 100 (2). Available from: https://crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf (date of access: 25.10.2022).
37. Adelman C., Ewell P., Gaston P., Schneider C. G. The degree qualifications profile: A learning-centered framework for what college graduates should know and be able to do to earn the associate, bachelor's or master's degree. Indianapolis, Indiana, U.S.: Lumina Foundation for Education, 2014. 55 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555847.pdf> (date of access: 25.10.2022).
38. Plews J. L., Zhao K. Tinkering with tasks knows no bounds: ESL teachers' adaptations of task-based language-teaching // *TESL Canada Journal*. 2010. Available from: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1059> (date of access: 25.10.2022).
39. Ibarra-Sáiz M. S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021. № 46 (6). P. 943–955. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1828268> (date of access: 25.10.2022).
40. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university. New York: McGraw-Hill Education (UK), 2011. 392 p. Available from: https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf (date of access: 25.10.2022).
41. Sambell K., McDowell L., Montgomery C. Assessment for learning in higher education. Abingdon: Routledge, 2012. 184 p. Available from: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/assessment-for-learning-in-higher-education> (date of access: 25.10.2022).
42. Baron P., Corbin L. Student engagement: Rhetoric and reality // *Higher Education Research & Development*. 2012. № 31 (6). P. 759–772. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2012.655711> (date of access: 25.10.2022).
43. Guo F., Hoben J. L. The impact of student empowerment and engagement on teaching in higher education: A comparative investigation of Canadian and Chinese post-secondary settings // *Student Empowerment in Higher Education. Reflecting on Teaching Practice and Learner Engagement*. 2020. № 2. P. 153. Available from: https://www.researchgate.net/publication/341763593_The_Impact_of_Student_Empowerment_and_Engagement_on_Teaching_in_Higher_Education_A_Comparative_Investigation_of_Canadian_and_Chinese_Post-Secondary_Settings (date of access: 25.10.2022).
44. McTighe J., Wiggins G. Understanding by design. 2005. 370 p. Available from: <https://repository.udistrictal.edu.co/handle/11349/18209> (date of access: 25.10.2022).
45. Lenn E. E., Hatch J. A. Making a Kindergarten methods course make more sense: A teacher and professor team up // *Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children*. New Orleans, LA, November 12–15. 1992. 17 p. Available from: https://archive.org/details/ERIC_ED352182 (date of access: 25.10.2022).

46. Marcos J. M., Sanchez E., Tillema H. H. Promoting teacher reflection: What is said to be done // *Journal of Education for Teaching*. 2011. Vol. 37. № 1. P. 21–36. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.538269> (date of access: 25.10.2022).

47. Games M. P., Rodriguez G. M., Marcos M. J. Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes // *Revista Complutense de Educación*. 2022. № 33 (1). P. 131–140. Available from: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218523> (date of access: 25.10.2022).

48. Henderikx P., Jansen D. The changing pedagogical landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of learning and teaching. 2018. Available from: https://eadtu.eu/documents/Publications/LLL/2018_-_The_Changing_Pedagogical_Landscape.pdf (date of access: 25.10.2025).

49. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2 т. Т. 1. Москва: Книга по требованию, 2021. 392 с. Режим доступа: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/77/60.pdf> (дата обращения: 25.10.2022).

50. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. 4-е изд. Москва: Школьная Пресса, 2002. 512 с. Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/slastenin-va-isaev-if-shiyanov-en-pedagogika_bcebec538ad.html (дата обращения: 29.08.2022).

51. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-neprepryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.10.2022).

52. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? [Электрон. ресурс] // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21594618> (дата обращения: 25.10.2022).

53. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования [Электрон. ресурс] // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. № 4. С. 80–98. Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F_117026104/ESD65_7.pdf (дата обращения: 25.10.2022).

54. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc., 1956. 111 p. Available from: https://www.ifeet.org/files/-Benjamin_S._Bloom_-_Taxonomy_of_Educational_Object.pdf (date of access: 28.02.2023).

55. Гладких Б. А. Выбор шкалы оценивания знаний в вузе в контексте Болонского процесса [Электрон. ресурс] // Проблемы управления в социальных системах. 2011. Т. 3. № 5. С. 98–118. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16943731> (дата обращения: 29.08.2022).

56. Conrad C. F., Gupta D. M. Traditional and Emerging Approaches to Assessing the Quality of Higher Educational Institutions, Programs and Courses: A Perspective from the United States // *University of Wisconsin-Madison. Paper presented at the 2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEE-ACT)*. 2006 May 10. Available from: http://www.scu.edu.tw/conference/950620_speech (date of access: 25.10.2022).

57. Билялова Л. Р., Ситшаева З. З. Профессионально-ориентированные практические задания как средство мотивации познавательной деятельности студентов-гуманитариев [Электрон. ресурс] // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 30 (72). С. 86–90. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27180808> (дата обращения: 25.10.2022).

58. Soyer M. K., Kirikkanat B. Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches // *European Journal of Educational Research*.

2019. № 8 (1). P. 99–106. Available from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eujer/issue/42814/517587> (date of access: 25.10.2022).

59. Богдан Е. С., Чуланова О. Л. Исследование компетенций конкурентоспособного выпускника вуза на рынке труда региона: проблемы, тенденции, задачи [Электрон. ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. 2016. Т. 8. №. 6. С. 31–31. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28420777> (дата обращения: 29.08.2022)

References

1. Subetto A. I. Ontologija i jepistemologija kompetentnostnogo podhoda, klassifikacija i kvalimetrija kompetencij = Ontology and epistemology of the competency-based approach, classification and qualimetry of competencies [Internet]. St. Petersburg; Moscow: Research Center for Quality Problems in Training Specialists; 2006 [cited 2022 Sep 19]. 72 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38048447> (In Russ.)

2. Vologzhanina M. B. Competence-oriented tasks in informatics lessons. In: *Lomonosovskie chtenija na Altae: fundamental'nye problemy nauki i obrazovanija = Lomonosov readings in Altai: Fundamental Problems of Science and Education* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 25]. p. 2323–2328. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24756842> (In Russ.)

3. Maleeva E. V., Kurmaeva K. V. Competence-oriented tasks in teaching the disciplines of the mathematical cycle. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Oct 25]; 4: 159–159. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23939964> (In Russ.)

4. Shekhonin A. A., et al. Kompetentnostno-orientirovannye zadanija v sisteme vysshego obrazovanija = Competence-oriented tasks in the system of higher education [Internet]. St. Petersburg: NIU ITMO; 2014 [cited 2022 Oct 25]. 98 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30660464> (In Russ.)

5. Akhmadullina R. M., Valiakmetova N. R. Construction of competence-oriented tasks in the process of professional and pedagogical training of students. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development* [Internet]. 2012 [cited 2022 Oct 25]; 4: 49–54. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17910342> (In Russ.)

6. Borodina I. I. Application of professionally oriented tasks of the competence-based approach in the training of psychologists. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija = Problems of Modern Pedagogical Education* [Internet]. 2015 [cited 2022 Oct 25]; 47–2: 250–256. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24119013> (In Russ.)

7. Gordienko O. V., Kulaeva G. M. Competence-oriented tasks as a means of diagnosing the formation of students' professional competencies in the field of methods of teaching the Russian language. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2022 Sep 26]; 5: 93–98. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-dagnostiki-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-oblasti> (In Russ.)

8. Makhotin D. A. Competence-oriented tasks as a means of assessing the general and professional competencies of students. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education* [Internet]. 2014 [cited 2022 Oct 25]; 5: 17–20. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21605371> (In Russ.)

9. Pavlova O. A. Professionally oriented tasks in the system of mathematical training of the future teacher (on the example of training teachers of computer science). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*

= *Pedagogy. Questions of Theory and Practice* [Internet]. 2019 [cited 2022 Oct 25]; 4: 186–190. Available from: <https://www.gramota.net/materials/4/2019/4/34.html> (In Russ.)

10. Sorokina O. A. Project professionally oriented tasks as a means of forming the professional competence of future bachelors. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Scientific Research Journal* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 10–3 (52): 189–192. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wwseif> (In Russ.)

11. Zhukova N. M., Kubrushko P. F., Shingareva M. V. The mechanism for designing competence-oriented tasks in academic disciplines and the conditions for its implementation in universities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2015 [cited 2022 Sep 05]; 1 (120): 68–79. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23029170> (In Russ.)

12. Shestakova N. V., Shikhova O. F. On the issue of diagnosing the level of formation of professional competencies of a bachelor of technological education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2010 [cited 2022 Sep 05]; 9 (77): 41–48. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavra-tehnologicheskogo-obrazovaniya> (In Russ.)

13. Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Quality criteria for competence-oriented pedagogical control materials. *Sovremennye fundamental'nye i prikladnye issledovaniya = Modern Fundamental and Applied Research* [Internet]. 2014 [cited 2022 Oct 25]; 1: 48–52. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21350845> (In Russ.)

14. Tatyana T. V., Movsesyan Zh. A., Evseeva Yu. A. Educational practice-oriented tasks in pedagogy for independent work of students. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija = World of Science. Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 6: 87. Available from: <http://mir-nauki.com/PDF/87PDMN616.pdf> (In Russ.)

15. Smirnov E. A. Features of the construction of competence-oriented tasks for students of the profile “Preschool education”. In: *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: mnogoobrazie podhodov = Preschool and Primary Education: A Variety of Approaches* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 25]; p. 58–63. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44078309> (In Russ.)

16. Grisham D. L., Berg M., Jacobset V. R., Mathison C. Can a professional development school have a lasting impact on teachers' beliefs and practices? *Teacher Education Quarterly* [Internet]. 2002 [cited 2022 Oct 25]; 3: 7–24. Available from: <https://www.jstor.org/stable/23478387>

17. Nilson L. B. *Teaching at its best: A research-based resource for college instructors* [Internet]. New York: John Wiley & Sons; 2016 [cited 2022 Oct 25]. 375 p. Available from: https://www.researchgate.net/publication/247700990_Teaching_at_Its_Best_A_Research-Based_Resource_for_College_Instructors

18. Bender W. N. *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century* [Internet]. Thousand Oaks: Corwin Press; 2012 [cited 2022 Oct 25]. 216 p. Available from: <https://archive.org/details/projectbasedlear0000bend>

19. Raelin J. A. A model of work-based learning. *Organization Science* [Internet]. 1997 [cited 2022 Oct 25]; 8 (6): 563–578. Available from: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1287/orsc.8.6.563>

20. Andresen L., Boud D., Cohen R. Experience-based learning. In: Foley G. (Ed.). *Understanding adult education and training* [Internet]. Sidney: Allen & Unwin; 2000 [cited 2022 Oct 25]. p. 225–239. Available from: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003118299-22/experience-based-learning-lee-andresen-david-boud-ruth-cohen>

21. Darling-A: Learning Policy Institute; 2017 [cited 2022 Sep 26]. 76 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>

22. Flores M. A. Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European Journal of Teacher Education* [Internet]. 2018 [cited 2022 Sep 26]; 41 (1): 1–3. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2018.1402984>

23. Zembylas M., Chubbuck S. Conceptualizing 'teacher identity': A political approach. In: Schutz P. A., Francis D. C., Hong J. (Eds.). *Research on teacher identity* [Internet]. New York: Springer, Cham; 2018 [cited 2022 Oct 25]. p. 183–193. Available from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93836-3_16

24. Blömeke S., Kaiser G. Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In: Clandinin D. J., Husu J. (Eds.). *The Sage handbook of research on teacher education* [Internet]. SAGE Publications Ltd; 2017 [cited 2022 Oct 25] p. 783–802. Available from: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59437?show=full>

25. Morrison C. Purpose, practice and theory: Teacher educators' beliefs about professional experience. *Australian Journal of Teacher Education (Online)* [Internet]. 2016 [cited 2022 Aug 15]; 41 (3): 105–125. Available from: <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/ielapa.977676131867824>

26. Steinbach J., Stoeger H. How primary school teachers' attitudes towards self-regulated learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 60: 256–269. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16302621>

27. Toran M., Gencgel H. An evaluation of preschool teachers' classroom management skills: TRNC sample. *Kastamonu Education Journal* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 24 (4): 2041–2056. Available from: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/323822>

28. Lang S. N., Mouzourou C., Jeon L., Buettner C. K., Hur E. Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child & Youth Care Forum* [Internet]. 2017 [cited 2022 Oct 25]; 46 (1): 69–90. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-016-9369-7>

29. Almerigo G. M. Infusing SEL into the final internship experience for future teachers. *Journal of Instructional Pedagogies* [Internet]. 2018 [cited 2022 Oct 25]; 20: p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178736.pdf>

30. Ženel E., Nazl S. Y. Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 11 (7): 345–357. Available from: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-13-6880-6_28

31. Peercy M. M., Sharkey J. Missing a S-STEP? How self-study of teacher education practice can support the language teacher education knowledge base. *Language Teaching Research* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 25]; 24 (1): 105–115. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168818777526>

32. Ghory S., Ghafory H. The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies* [Internet]. 2021 [cited 2022 Oct 25]; 4 (3): 168–173. Available from: <http://www.ijirss.com/index.php/ijirss/article/view/73>

33. Almeida F., Castelo D. A technological platform for the creation and evaluation of psycho-technical tests. *Global Journal of Computer Sciences: Theory and Research* [Internet]. 2018 [cited 2022 Oct 25]; 8 (1): 53–61. Available from: <https://un-pub.eu/ojs/index.php/gjcs/article/view/3290>

34. Lee J., Turner J. The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [Internet]. 2017 [cited 2022 Aug 15]; 45 (3): 213–228. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2016.1210082>

35. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching* [Internet]. 2021 [cited 2022 Oct 25]; 47 (5): 714–731. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11516-020-0029-1>

36. Schneider C., Gaston P., Adelman C., Ewell P. The degree qualifications profile 2.0: Defining us degrees through demonstration and documentation of college learning. *Liberal Education* [Internet]. 2014 [cited 2022 Oct 25]; 100 (2). Available from: https://crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf

37. Adelman C., Ewell P., Gaston P., Schneider C. G. The degree qualifications profile: A learning-centered framework for what college graduates should know and be able to do to earn the associate, bachelor's or master's degree [Internet]. Indianapolis, Indiana, U.S: Lumina Foundation for Education; 2014 [cited 2022 Oct 25]. 55 p. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555847.pdf>

38. Plews J. L., Zhao K. Tinkering with tasks knows no bounds: ESL teachers' adaptations of task-based language-teaching. *TESL Canada Journal* [Internet]. 2010 [cited 2022 Oct 25]. Available from: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1059>

39. Ibarra-Sáiz M. S., Rodríguez-Gómez G., Boud D. The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [Internet]. 2021 [cited 2022 Oct 25]; 46 (6): 943–955. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1828268>

40. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university [Internet]. New York: UK: McGraw-Hill Education; 2011 [cited 2022 Oct 25]. 392 p. Available from: https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

41. Sambell K., McDowell L., Montgomery C. Assessment for learning in higher education [Internet]. Abingdon: Routledge; 2012 [cited 2022 Oct 25]. 184 p. Available from: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/assessment-for-learning-in-higher-education>

42. Baron P., Corbin L. Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development* [Internet]. 2012 [cited 2022 Oct 25]; 31 (6): 759–772. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2012.655711>

43. Guo F., Hoben J. L. The impact of student empowerment and engagement on teaching in higher education: A comparative investigation of Canadian and Chinese post-secondary settings. *Student Empowerment in Higher Education. Reflecting on Teaching Practice and Learner Engagement* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 25]; 2: 153. Available from: https://www.researchgate.net/publication/341763593_The_Impact_of_Student_Empowerment_and_Engagement_on_Teaching_in_Higher_Education_A_Comparative_Investigation_of_Canadian_and_Chinese_Post-Secondary_Settings

44. McTighe J., Wiggins G. Understanding by design [Internet]. 2005 [cited 2022 Oct 25]. 370 p. Available from: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/18209>

45. Lenn E. E., Hatch J. A. Making a kindergarten methods course make more sense: A teacher and professor team up. In: *Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children* [Internet]; 1992 Nov 12–15; New Orleans, LA; 1992 [cited 2022 Oct 25]; 17 p. Available from: https://archive.org/details/ERIC_ED352182

46. Marcos J. M., Sanchez E., Tillema H. H. Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching* [Internet]. 2011 [cited 2022 Oct 25]; 37 (1). P. 21–36. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.538269>

47. Games M. P., Rodriguez G. M., Marcos M. J. El Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes. *Revista Complutense de Educación* [Internet]. 2022 [cited 2022 Oct 25]; 33 (1): 131–140. Available from: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218523> (In Spanish)

48. Henderikx P., Jansen D. The changing pedagogical landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of learning and teaching [Internet]. 2018 [cited 2022 Oct 25]. Available from: https://eadtu.eu/documents/Publications/LLL/2018_-_The_Changing_Pedagogical_Landscape.pdf

49. Leontiev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya v 2 t = Selected psychological works in 2 volumes [Internet]. V. 1. Moscow: Publishing House Kniga po trebovaniyu; 2021 [cited 2022 Oct 25]. 392 p. Available from: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/77/60.pdf> (In Russ.)

50. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishhenko A. I., Shijanov E. N. Pedagogika = Pedagogy [Internet]. 4th edition. Moscow: Shkol'naja Pressa; 2002 [cited 2022 Aug 29]. 512 p. Available from: https://www.stud-med.ru/view/slastenin-va-isaev-if-shijanov-en-pedagogika_6ce6ec538ad.html (In Russ.)

51. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Individual educational trajectories in the system of continuous education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2014 [cited 2022 Oct 25]; 3: 74–82. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya> (In Russ.)

52. Winter I. A. Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to the problem of education? *Higher Education Today* [Internet]. 2006 [cited 2022 Oct 25]; 8: 20–26. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21594618> (In Russ.)

53. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Pedagogical examination of the structure and content of professional competencies of future teachers of the preschool education system. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development* [Internet]. 2020 [cited 2022 Oct 25]; 15: 4. 80–98. Available from: https://kpfu.ru/staff_files/F_117026104/ESD65_7.pdf (In Russ.)

54. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives cognitive domain [Internet]. New York: David McKay Company, Inc.; 1956 [cited 2022 Oct 25]. 111 p. Available from: https://www.ifeet.org/files/-Benjamin_S._Bloom-_Taxonomy_of_Educational_Object.pdf

55. Gladkikh B. A. The choice of a scale for evaluating knowledge at a university in the context of the Bologna process. *Problemy upravleniya v social'nyh sistemah = Problems of Management in Social Systems* [Internet]. 2011 [cited 2022 Aug 29]; 3 (5): 98–118. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16943731> (In Russ.)

56. Conrad C. F., Gupta D. M. Traditional and emerging approaches to assessing the quality of higher educational institutions, programs and courses: A perspective from the United States. In: *2006 International Conference on Higher Education Evaluation and Accreditation. Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT)* [Internet]; 2006 May 10. University of Wisconsin-Madison; 2006 [cited 2022 Oct 25]. Available from: http://www.scu.edu.tw/conference/950620_speech

57. Bilyalova L. R., Sitshaeva Z. Z. Professionally oriented practical tasks as a means of motivating the cognitive activity of students in the humanities. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya = Problems of Modern Science and Education* [Internet]. 2016 [cited 2022 Oct 25]; 30 (72): 86–90. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27180808> (In Russ.)

58. Soyer M. K., Kirikkanat B. Undergraduates' achievement goal orientations, academic self-efficacy and hope as the predictors of their learning approaches. *European Journal of Educational Research* [Internet]. 2019 [cited 2022 Oct 25]; 8 (1): 99–106. Available from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eujer/issue/42814/517587>

59. Bogdan E. S., Chulanova O. L. Competence study of a competitive university graduate in the labor market of the region: problems, trends, tasks. *Internet-zhurnal Naukovedenie = Internet Journal Naukovedenie* [Internet]. 2016 [cited 2022 Aug 29]; 8 (6): 31–31. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28420777> (In Russ.)

Информация об авторах:

Веретенникова Вероника Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета Института психологии и образования; ORCID 0000-0001-7672-4724, Scopus Author ID 57212019695; Казань, Россия. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

Шихова Ольга Федоровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Инженерная графика, профессиональная педагогика и технология рекламы» Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова; ORCID 0000-0001-6852-7149, ResearcherID AAM-8264-2021, Scopus Author ID 56114180900; Ижевск, Россия. E-mail: olgashihova18@mail.ru

Шихов Юрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Инженерная графика, профессиональная педагогика и технология рекламы» Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова; ORCID 0000-0002-9538-1533, Scopus Author ID 57202913535; Ижевск, Россия. E-mail: shihov55@mail.ru

Валеев Азгам Абрамович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета Института международных отношений; ORCID 0000-0003-4900-4590, Scopus Author ID 56574867100; Казань, Россия. E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

Мена Маркос Хуан Хосе – PhD, доцент кафедры образования Университета Саламанки; приглашенный профессор Института психологии и образования Казанского федерального университета; ORCID 0000-0001-9047-862X, Scopus Author ID 57189441553; Саламанка, Испания; Казань, Россия. E-mail: juanjo_mena@usal.es

Вклад соавторов:

В. Б. Веретенникова – участие в педагогической экспертизе структуры и критериев оценки качества профессионально-ориентированных заданий, разработка содержания профессионально-ориентированных заданий для студентов – будущих педагогов дошкольных организаций.

О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов – организация педагогической экспертизы структуры и критериев оценки качества профессионально-ориентированных заданий для будущих педагогов дошкольных организаций.

А. А. Валеев – участие в педагогической экспертизе структуры и критериев оценки качества профессионально-ориентированных заданий для студентов – будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, анализ и обобщение информации из зарубежных источников.

Х. Х. Мена Маркос – анализ и обобщение информации из зарубежных источников.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 31.10.2022; поступила после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 15.03.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Veronika B. Veretennikova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Pre-School Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University; ORCID 0000-0001-7672-4724; Scopus Author ID 57212019695; Kazan, Russia. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

Olga F. Shikhova – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Engineering Graphics, Professional Pedagogics and Advertising Technology, Kalashnikov Izhevsk State Technical University; ORCID 0000-0001-6852-7149, ResearcherID AAM-8264-2021, Scopus Author ID 56114180900; Izhevsk, Russia. E-mail: olgashihova18@mail.ru

Yuri A. Shikhov – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Engineering Graphics, Professional Pedagogics and Advertising Technology, Kalashnikov Izhevsk State Technical University; ORCID 0000-0002-9538-1533, Scopus Author ID 57202913535; Izhevsk, Russia. E-mail: shihov55@mail.ru

Azgam A. Valeev – Dr. Sci. (Education), Professor of the Department of Foreign Languages of the Kazan (Volga Region) Federal University of the Institute of International Relations. ORCID 0000-0003-4900-4590; Scopus Author ID 56574867100; Kazan, Russia. E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

Juan José Mena Marcos – PhD, Associate Professor, Department of Education, University of Salamanca; Invited Professor, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University; ORCID 0000-0001-9047-862X; Scopus Author ID 57189441553; Salamanca, Spain; Kazan, Russia. E-mail: juanjo_mena@usal.es

Contribution of the authors:

V. B. Veretennikova – participation in the pedagogical examination of the structure and criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks, the development of the content of professionally oriented tasks for students – future teachers of preschool organisations.

O. F. Shikhova, Yu. A. Shikhov – organisation of pedagogical examination of the structure and criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks for future teachers of preschool organisations.

A. A. Valeev – participation in the pedagogical examination of the structure and criteria for assessing the quality of professionally oriented tasks for students – future teachers of preschool educational organisations, analysis and generalisation of information from international sources.

J. J. Mena Marcos – analysis and generalisation of information from international sources.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 31.10.2022; revised 24.02.2023; accepted for publication 15.03.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Veronika Borisovna Veretennikova: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Educación Preescolar, Universidad Federal de Kazán (para la Región del Volga), Instituto de Psicología y Educación; ORCID 0000-0001-7672-4724, Scopus Author ID 57212019695; Kazán, Rusia. Correo electrónico: veronika.veretennikova.71@mail.ru

Olga Fiódorovna Shijova: Doctora en Ciencias de la Pedagogía, Profesora, Profesora del Departamento de Ingeniería Gráfica, Pedagogía Profesional y Tecnología Publicitaria, Universidad Técnica Estatal de Izhevsk M. T. Kaláshnikov; ORCID 0000-0001-6852-7149, ResearcherID AAM-8264-2021, Scopus Author ID 56114180900; Izhevsk, Rusia. Correo electrónico: olgashihova18@mail.ru

Yuri Alexándrovich Shijov: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor, Profesor del Departamento de Ingeniería Gráfica, Pedagogía Profesional y Tecnología Publicitaria, Universidad Técnica Estatal de Izhevsk M. T. Kaláshnikov; ORCID 0000-0002-9538-1533, Scopus Author ID 57202913535; Izhevsk, Rusia. Correo electrónico: shihov55@mail.ru

Ázgam Abrarovich Valeev: Doctor en Ciencias de la Pedagogía, Profesor del Departamento de Idiomas Extranjeros del Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Kazán (para la Región del Volga); ORCID 0000-0003-4900-4590, Scopus Author ID 56574867100; Kazán, Rusia. Correo electrónico: agzam.valeev1952@yandex.ru

Juán José Mena Marcos: PhD, Profesor Asociado de Educación en la Universidad de Salamanca; Profesor Invitado en el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0001-9047-862X, Scopus Author ID 57189441553; Salamanca, España; Kazán, Rusia. Correo electrónico: juanjo_mena@usal.es

Contribución de coautoría:

V. B. Vereténnikova: participación en la valoración pedagógica de la estructura y los criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional, desarrollo del contenido de las tareas de orientación profesional para estudiantes, que se preparan como futuros docentes de organizaciones preescolares.

O. F. Shíjova, Yu. A. Shijov: organización de la valoración pedagógica de la estructura y criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional para futuros docentes de organizaciones preescolares.

A. A. Valeev: participación en la valoración pedagógica de la estructura y criterios para evaluar la calidad de las tareas de orientación profesional para estudiantes que se preparan como futuros docentes de organizaciones educativas preescolares, análisis y generalización de información de fuentes extranjeras.

J. J. Mena Marcos: análisis y generalización de información procedente de fuentes extranjeras.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 31/10/2022; recepción efectuada después de la revisión el 24/02/2023; aceptado para su publicación el 15/03/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.