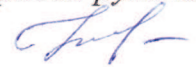


*На правах рукописи*



**КЕТРИШ Евгения Валерьевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ  
НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2013

Работа выполнена в ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Научный руководитель**

кандидат педагогических наук, доцент

**Миронова Светлана Петровна**

**Официальные оппоненты:**

**Быков Виктор Степанович**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

**Тарасюк Ольга Вениаминовна**, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Ведущая организация**

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н.Ельцина»

Защита состоится 7 июня 2013 г. в 10:00 ч на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 при ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, ауд. 0-300.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Текст автореферата размещен на сайте университета: [www.rsvpu.ru/dissovet](http://www.rsvpu.ru/dissovet).

Автореферат разослан 7 мая 2013 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор педагогических наук, профессор



Ф.Т. Хаматнуров

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

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

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

В учебном процессе педагогических вузов предполагается несколько видов педагогической практики, каждый из которых имеет свои обособленные цель и задачи. С нашей точки зрения все предполагаемые виды педагогической практики должны преследовать одну общую цель – формирование профессиональных компетенций, и как следствие, профессиональной компетентности педагога. Соответственно все виды педагогической практики должны рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий формирование профессиональных компетенций, в том числе и проектировочной, как одной из наиболее важных для педагога.

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

В теории профессиональной педагогики непрерывная педагогическая практика рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса,

обеспечивающего формирование профессиональных компетенций. Вместе с тем, специальных исследований, посвященных формированию проектировочной компетенции в процессе непрерывной педагогической практики, до настоящего времени не проводилось. Это обуславливает *актуальность исследования на научно-методическом уровне.*

#### **Ключевые понятия исследования**

*Непрерывная педагогическая практика студента вуза* – совокупность последовательных, взаимосвязанных этапов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая формирование профессиональных компетенций, в том числе проектировочной, посредством углубления знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развития педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности студента в специально организованных условиях профессиональной деятельности.

*Проектировочная компетенция педагога* – часть профессиональной компетентности педагога, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса; в структуру проектировочной компетенции входит шесть компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный.

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

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

Значительное внимание в научных публикациях уделено и различным аспектам педагогической практики. Так, в работе Л.М. Куликовой представлена



концепция систематизации педагогической практики как системы профессиональной подготовки студентов вузов физической культуры; в работах Ю.В. Лазаревой, А.Н. Саврасовой педагогическая практика рассматривается как основной способ овладения профессиональными компетенциями, составляющими суть профессиональной компетентности педагога. Организационно-методические вопросы организации педагогической практики отражены в работах О.А. Абдуллиной, В.С. Быкова, Ю.В. Лазаревой, А.Н. Саврасовой.

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

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

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

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

Стремление найти пути разрешения сложившихся противоречий определило основную **проблему** нашего исследования: как организовать непрерывную педагогическую практику, чтобы она способствовала эффективному формированию проектировочной компетенции будущих педагогов.

Актуальность проблемы и поиск путей разрешения противоречий определили выбор **темы диссертационного исследования**: «Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики».

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

**Цель исследования** – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность организации непрерывной педагогической практики как решающего условия формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

**Объект исследования** – процесс обучения студентов педагогического вуза.

**Предмет исследования** – формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

В качестве *гипотезы исследования* выдвинуто предположение о том, что формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре может эффективно осуществляться в процессе непрерывной педагогической практики при выполнении следующих условий:

- при конкретизации понятия и определения компонентов проектировочной компетенции педагога с точки зрения последовательности этапов ее реализации и логики поэтапного формирования ее компонентов в условиях непрерывной педагогической практики;

- при разработке педагогической модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре и определения педагогических условий ее эффективного функционирования;

- при разработке и внедрении авторской методики, способствующей эффективному формированию проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих исследовательских *задач*:

1. Проанализировать состояние исследуемой проблемы в теории профессионального образования с целью поиска эффективных способов ее решения.

2. Теоретически осмыслить понятие проектировочной компетенции и выявить роль непрерывной педагогической практики в ее формировании у будущих педагогов.

3. Разработать педагогическую модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

4. Разработать методику формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики, обеспечивающую функционирование предложенной педагогической модели, и внедрить ее в педагогический процесс.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили** фундаментальные методологические идеи, содержащиеся в работах В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова, и, прежде всего, касающиеся методологии и методики психолого-педагогического исследования (В.И. Загвязинский), методологические вопросы соотношения педагогической науки и практики, а именно понимание педагогики как теории педагогической практики (В.В. Краевский), концептуальные положения профессионально-педагогического образования (С.Я. Батышев, А.М. Новиков); системный подход к исследованию педагогических явлений и процессов (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина), позволяющий представить непрерывную педагогическую практику как систему, включающую такие взаимосвязанные компоненты, как цели и задачи, принципы и закономерности ее организации, содержание практической подготовки и организационные аспекты. При анализе педагогической практики основополагающую роль играет также деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев,

С.Л. Рубинштейн и др.). Междисциплинарный подход (В.С. Безрукова, С.И. Золотова, Н.К. Чапаев, С.В. Черемных, Е.Б. Шоштаева и др.) в процессе анализа организации непрерывной педагогической практики обеспечивает интеграцию научных знаний студентов в практическую деятельность, тем самым позволяя увидеть объект в единстве его связей и отношений.

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

**Методы исследования.** В исследовании использовались *теоретические* методы – анализ научной и учебно-методической литературы, понятийно-терминологический анализ базовых определений исследования, теоретическое моделирование; *эмпирические* методы – наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический и психологический мониторинг, метод экспертных оценок, методы математической статистики.

**Экспериментальная база исследования.** Исследование по теме диссертации проводилось на базе ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры». В исследовании приняли участие 127 студентов.

**Этапы исследования.** Диссертационное исследование проводилось с 2008 г. по 2013 г в три этапа.

На *первом этапе* (2008–2009 гг.) была изучена философская, педагогическая и социологическая литература и диссертационные труды по проблеме исследования, что позволило выяснить степень ее разработанности, актуальность и выявить наметившиеся в ходе ее решения противоречия; определить объект, предмет, цель, гипотезу и задачи исследования; разработать структуру и содер-

жание педагогической модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

На *втором этапе* (2009–2012 гг.) осуществлялось определение исходного уровня структурных компонентов проектировочной компетенции студентов, разрабатывалась и апробировалась авторская методика формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре в процессе непрерывной педагогической практики.

На *третьем этапе* (2012–2013 гг.) анализировались, обобщались, систематизировались и интерпретировались результаты опытно-поисковой работы, определялась логика изложения материала, формулировались выводы и оформлялись результаты исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Определена и обоснована структура проектировочной компетенции педагога, включающая шесть взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный, последовательно формирующихся в процессе непрерывной педагогической практики.

2. Разработана структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, соответствующая положениям системного и компетентностно-деятельностного подходов, отражающая целостность педагогического процесса и включающая в себя целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Определены необходимые педагогические условия эффективного функционирования данной модели.

3. Разработана методика формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, состоящая из четырех этапов (адаптационного, ознакомительного, формирующего и итогового) и обеспечивающая изменение типа доминирующей мотивации у студентов, повышение уровня рефлексии, уровня профессиональных знаний, умений, навыков (по проектированию педагогической деятельности), формирование профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов по физической культуре.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

1. Расширено терминологическое пространство проблемы формирования проектировочной компетенции будущих педагогов за счет конкретизации понятия проектировочной компетенции педагога, под которой мы понимаем часть профессиональной компетентности, предполагающей способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса.

2. Определены основные структурные компоненты проектировочной компетенции педагогов: мотивационный, когнитивный, личностный, креативный, деятельностный, рефлексивный. С опорой на структурно-функциональный



подход выделенные компоненты характеризуются как функциональные единицы, обеспечивающие единство процесса формирования проектировочной компетенции.

3. Разработанная структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики, направленная на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре и выявленные педагогические условия ее реализации могут служить ориентиром для дальнейшего исследования специфики формирования проектировочной компетенции, расширяя тем самым теоретическую базу педагогических исследований в профессиональном образовании.

**Практическая значимость исследования** обусловлена следующим:

1. Разработана и внедрена в учебный процесс вуза методика, использующая непрерывную педагогическую практику в качестве инструмента, обеспечивающего формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

2. Разработан учебно-методический комплекс, включающий рабочие программы, дневники практики, методические рекомендации по выполнению заданий, предполагаемых программой педагогической практики. Определен и внедрен в образовательный процесс инструментарий оценки профессиональной деятельности студента в процессе прохождения практики, позволяющий рассматривать педагогическую практику как непрерывный процесс формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре.

Материалы исследования могут быть использованы в качестве основы для дальнейшего теоретического рассмотрения и решения проблемы формирования профессиональных компетенций в учреждениях среднего профессионального, дополнительного или дистанционного образования.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. *Проектировочную компетенцию педагога* следует понимать как часть профессиональной компетентности педагогического работника, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса; в структуру проектировочной компетенции входит шесть компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный.

2. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов наиболее успешно осуществляется *в процессе непрерывной педагогической практики*. Если в рамках ранее существующих подходов (предметно-знаниевого, личностно-ориентированного и др.) все виды педагогических практик рассматривались как отдельные, в сущности дискретные звенья образовательного процесса, наше исследование показало, что последовательность прохождения различных видов педагогической практики должна рассматриваться как непрерывный процесс, основанный на общем компетентностном подходе и, следовательно, направленный на формирование профессиональных компетенций, в том

числе и проектировочной компетенции как одной из важнейших компетенций, реализуемых в деятельности педагога.

3. В качестве основного описательного инструмента используется *структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре*, включающая целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Эффективность функционирования модели обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий: целенаправленное формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий и включенность студентов в творческую проектную деятельность.

4. Эффективное функционирование модели обеспечивается внедрением в учебный процесс *авторской методики*, в ходе реализации которой процесс непрерывной педагогической практики выделяется как одно из важнейших условий поэтапного формирования всех структурных компонентов проектировочной компетенции, что находит непосредственное отражение в изменении типа доминирующей мотивации, повышении уровня рефлексии профессиональных действий, знаний, умений, навыков по проектированию педагогической деятельности и развитию профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений; выбором и реализацией комплекса методов, соответствующих цели, задачам, логике исследования; репрезентативностью полученных данных; использованием методов математического анализа при обработке результатов опытно-поисковой работы.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

Результаты исследования отражены в 15 публикациях, в том числе в трех статьях в научных журналах, являющихся ведущими рецензируемыми изданиями, рекомендованными ВАК и входящими в Реестр ВАК Министерства образования и науки РФ, а также были представлены на научно-практических конференциях по проблемам профессионального образования, в том числе четырех международных и семи всероссийских.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (244 источника, из них 5 на иностранном языке). Текст иллюстрируют 28 таблиц, 11 рисунков, 2 схемы.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования и формулируется его проблема; рассматриваются степень разработанности темы исследования и ее теоретические основы; определяется понятийный аппарат исследования: объект, предмет, цель, задачи, методология и методы исследования; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические аспекты формирования проектировочной компетенции» на основе анализа философской, педагогической и психологической литературы определены основные понятия и сформулированы методологические положения исследования. Анализируются понятия «компетенция/компетентность», «профессиональная компетенция / профессиональная компетентность», на основе чего конкретизируется понятие «проектировочная компетенция педагога» и определяется структура проектировочной компетенции. Обосновывается роль непрерывной педагогической практики в формировании проектировочной компетенции будущих педагогов. Разрабатывается модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, и определяются педагогические условия ее эффективного функционирования.

Проведенный анализ работ отечественных и зарубежных ученых (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.) позволяет заключить, что в настоящее время не только в нормативных документах, но и в трудах отечественных и западных исследователей понятийный аппарат компетентностного подхода недостаточно согласован. Это указывает на актуальность проблемы и дает нам предпосылки для проведения глубоких исследований, направленных на методологическое и теоретическое осмысление компетентностного подхода в образовании.

Обозначено, что реализация компетентностного подхода требует нового проектирования как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей внедрения компетентностного подхода многими исследователями (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) рассматривается как актуальная и своевременная проблема. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

Опираясь на теоретические разработки И.В. Агапова, А.Г. Бермуса, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.Г. Каспржака, В.В. Серикова, М.А. Чошанова, Э.Р. Хакимова, В.Д. Шадрикова, С.Е. Шишова, мы уточнили понятия «компетенция» и «компетентность», применительно к проблеме исследования:

- *компетенция* – совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- *компетентность* – интериоризированные знания, умения, навыки и личностные качества, а также жизненный и профессиональный опыт, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности.

Проанализировав теоретические исследования В.И. Байденко, Ю.В. Варданын, В. Ландшеера, А.М. Новикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова мы также уточнили понятия «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность» применительно к проблеме нашего исследования:

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

- *профессиональная компетентность* – совокупность проявленных профессиональных компетенций.

Нами обосновано, что одной из важных компетенций будущих педагогов является проектировочная компетенция.

При конкретизации понятия проектировочной компетенции педагогов мы обратились к научным исследованиям Н.В. Зеленко, Ю.Г. Комендровской, Г.Е. Муравьевой, Н.О. Яковлевой. Под проектировочной компетенцией педагога мы понимаем часть профессиональной компетентности, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное проектирование образовательного процесса.

В процессе теоретического анализа нами определены структурные компоненты проектировочной компетенции педагога: *мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный*.

Результаты анализа теоретических исследований О.А. Абдуллиной, Ю.П. Истратова, Л.М. Куликовой, Ю.В. Лазаревой, Е.А. Лосина, И.А. Протасовой, А.Н. Саврасовой и О.Н. Титорова, позволяют утверждать, что формирование профессиональных компетенций при обучении в вузе может происходить только в условиях практической педагогической деятельности.

Анализ учебно-методической документации и опыт педагогической деятельности показали, что непрерывная педагогическая практика может считаться одним из важнейших условий формирования профессиональных компетенций педагога и, в частности, проектировочной компетенции, поскольку позволяет сформировать все ее взаимосвязанные структурные компоненты, выделенные нами выше. Следовательно, многоплановость и междисциплинарность обозначенных задач, решаемых в ходе педагогической практики, предполагают развитие проектировочной компетенции, которая обеспечит будущего педагога инструментарием, способствующим процессу планирования, моделирования и прогнозирования учебного процесса.

Непрерывная педагогическая практика понимается нами как связующее звено между теоретическим обучением будущих педагогов и их профессиональной деятельностью в образовательных учреждениях. В процессе непрерывной педагогической практики решаются задачи по углублению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, развитию педагогического мышления, познавательной творческой активности, профессионально-педагогических качеств личности.

Невозможность полноценного рассмотрения многообразия структурных компонентов проектировочной компетенции, их связей и взаимоотношений обуславливает необходимость создания адекватного инструментария. В нашем исследовании в качестве такого инструментария выступает модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре (рисунок 1).



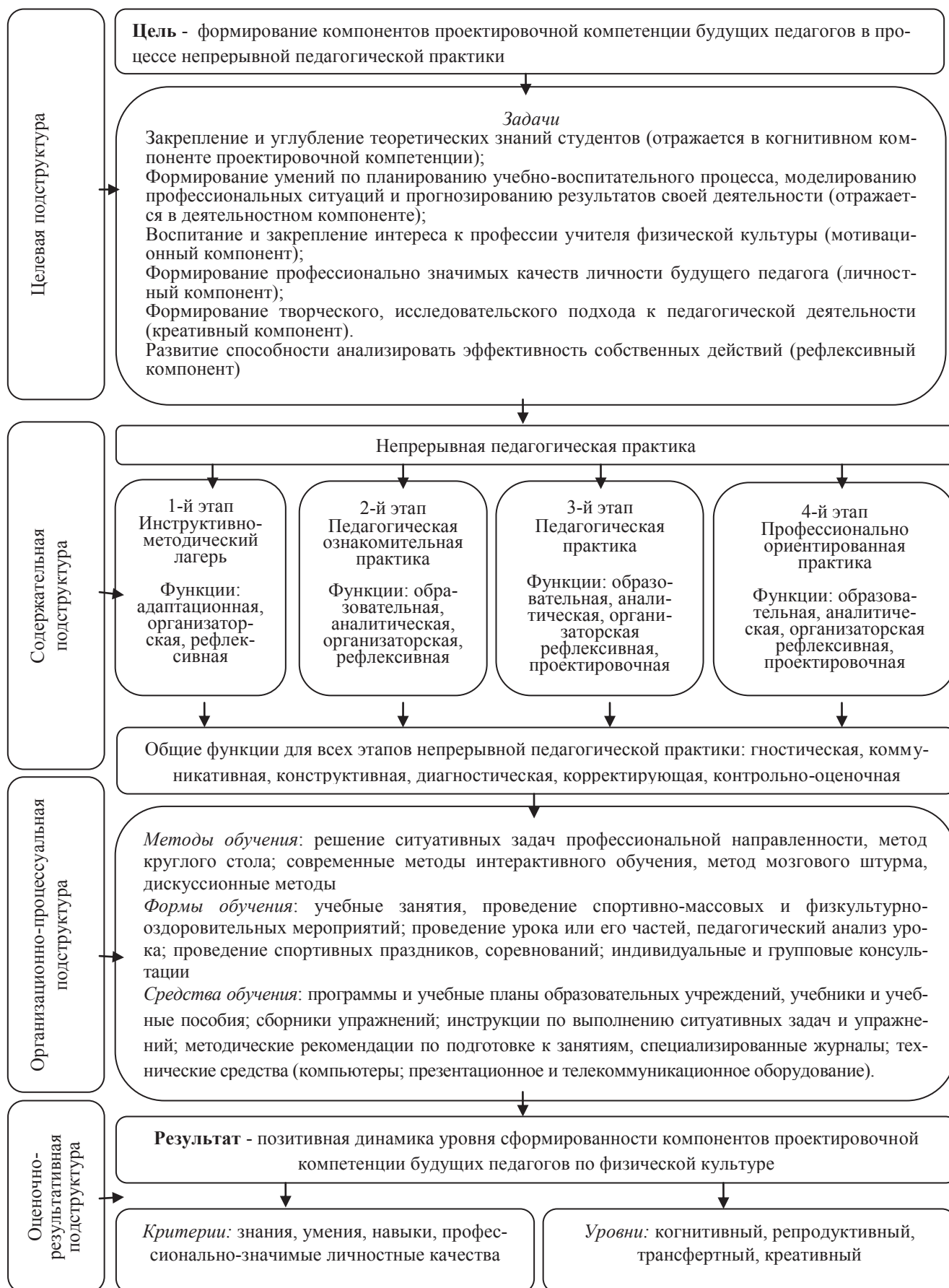


Рисунок 1 – Модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

Осуществляя проектирование модели организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре мы опирались на работы С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и других ученых, посвященные моделированию педагогических процессов.

При этом мы исходили из следующих принципов: связи теории с практикой, профессиональной направленности, активности и сознательности в обучении, доступности, эффективности при небольших затратах времени. При разработке модели и ее содержательного наполнения мы руководствовались основными положениями системного и компетентностно-деятельностного подходов.

*Системный подход* применительно к проблеме нашего исследования дает возможность комплексно и всесторонне проанализировать процесс формирования проектировочной компетенции и определить структурные компоненты разрабатываемой модели

*Компетентностно-деятельностный* подход позволяет рассматривать непрерывную педагогическую практику в качестве деятельностной составляющей учебно-воспитательного процесса, обеспечивающей формирование проектировочной компетенции. В результате компетенции и деятельность становятся неразрывно связанными между собой.

В структуре спроектированной нами модели выделены целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

*Целевая подструктура модели* представлена в единстве цели и системы задач, направленных на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов.

*Содержательная подструктура модели* предполагает формирование компонентов проектировочной компетенции в процессе прохождения следующих четырех этапов непрерывной педагогической практики: «инструктивно-методический лагерь, педагогическая ознакомительная практика», педагогическая практика», профессионально-ориентированная практика.

*Организационно-процессуальная подструктура модели* образована такими организационными элементами, как методы, формы и средства обучения.

*Оценочно-результативная подструктура модели* отражает результаты формирования компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики и рассматривается через мониторинговое оценивание на основе уровневого подхода.

Эффективность функционирования разработанной модели обеспечивается совокупностью необходимых и достаточных педагогических условий.

Первое условие – *формирование у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.*

Второе условие – *активизация способностей обучающихся к осуществлению рефлексии профессиональных действий.*

Третье условие – *включенность студентов в творческую проектную деятельность.*

Во **второй главе** «Реализация методики формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре, обеспечивающей функционирование предложенной модели» описываются логика и содержание опытно-поискового исследования, диагностика результатов; раскрывается методика формирования проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики; анализируются и обобщаются результаты исследования.

Опытно-поисковая работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий, для каждого из которых были разработаны соответствующие задачи и адекватные средства их решения.

В исследовании принимали участие 127 студентов 1–5-х курсов факультетов физической культуры ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры».

На констатирующем этапе исследования осуществлялся психолого-педагогический мониторинг, который включал в себя комплекс диагностических мероприятий: анкетирование, тестирование, анализ документов и педагогическое наблюдение. Полученные результаты показали, что для студентов и контрольной, и экспериментальной групп характерен низкий уровень профессиональных знаний, умений и навыков проектирования педагогической деятельности на фоне низкого уровня сформированности профессионально значимых личностных качеств (направленность личности, самооценка, коммуникабельность, ответственность, рефлексия), слабой мотивации к предстоящей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании в основу оценки информационных критериев положена традиционная модель, применяемая в современной педагогике при уровне оценивании знаний, умений и навыков обучающихся (Э.Ф. Зеер, А.С. Белкин).

Показатели личностного, мотивационного, рефлексивного, деятельностного, креативного и когнитивного, компонентов проектировочной компетенции выступают в роли информативных критериев уровня сформированности данной компетенции у студентов. Каждому уровню были присвоены соответствующие баллы: 1 балл – когнитивный уровень (это знание или узнавание процесса, предмета); 2 балла – репродуктивный (это воспроизведение, имитация, повторение, описание процесса, предмета); 3 балла – трансфертный (это сознательное применение знаний умений и навыков при решении частных, узких задач, частичная их интериоризация); 4 балла – креативный (это сознательное применение знаний, умений и навыков в любых ситуациях, полная их интериоризация).

На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных выделены показатели и диагностические методики оценки компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре (таблица 1).

Таблица 1– Показатели и диагностические методики оценки компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре

Компонент	Показатели	Методики
Личностный	Профессионально значимые личностные качества: направленность личности, профессиональная самооценка, коммуникабельность, ответственность	Оценка уровня развития качеств личности по Э.Ф. Зееру (экспертная оценка), изучение направленности личности (методика В. Смекала и М. Кучера)
Мотивационный	Виды доминирующей мотивации обучения	Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной
Рефлексивный	Уровень развития рефлексии	Экспертная оценка на основе опроса, анкетирования
Деятельностный	Уровень сформированности умений и навыков проектировочной деятельности	Экспертная оценка на основе опроса, анкетирования
Креативный	Творческий подход к решению профессиональных задач по проектированию	Экспертная оценка на основе опроса, анкетирования
Когнитивный	Знания по проектировочной деятельности	Экспертная оценка на основе опроса, анкетирования

Анализ результатов констатирующего этапа показал необходимость разработки методики, обеспечивающей эффективное формирование компонентов проектировочной компетенции будущих педагогов.

Созданная нами методика предполагала использование непрерывной педагогической практики в качестве основного инструмента формирования проектировочной компетенции. Методика реализовывалась в четыре этапа.

Первый, *адаптационный этап* проводился в течение двух недель и реализовывался в процессе прохождения студентами педагогической практики «Инструктивно-методический лагерь» в условиях загородного оздоровительного лагеря. Основной целью на данном этапе являлось формирование профессиональных умений и навыков организации учебно-воспитательного процесса, а также профессионально значимых личностных качеств. Задачи этапа: ознакомление с системой учебно-воспитательной работы загородного оздоровительного лагеря; практическое применение полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков по организации и проведению спортивно-массовой, соревновательной, воспитательной, научно-исследовательской и других видов работ, с целью накопления педагогического опыта; обучение принятию организационных решений в стандартных ситуациях и анализ принятых решений; формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для будущей педагогической деятельности; формирование у студентов интереса к профессионально-педагогической деятельности.



На данном этапе реализации методики студенты выполняли задания, которые включали: изучение информации о содержании работы загородного оздоровительного лагеря и документов, регламентирующих его деятельность; ознакомление с материальной базой загородного оздоровительного лагеря; изучение планирования воспитательной и тренировочной работы загородного оздоровительного лагеря; знакомство с информацией о медицинском контроле и врачебно-педагогическом обеспечении. Студентам было необходимо разработать планы тренировочных занятий, спортивно-массовых, физкультурно-оздоровительных мероприятий и конспекты занятий по физической культуре; провести беседы и тренировочные занятия в группах детей различного возраста; принять участие в подготовке, организации и проведении всех спортивно-массовых мероприятий загородного оздоровительного лагеря.

На адаптационном этапе происходит формирование трех из шести компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре: рефлексивного, мотивационного и личностного.

Второй, *ознакомительный* этап (длительностью две недели) проводился в форме экскурсий в различные учреждения сферы физической культуры и спорта в процессе прохождения студентами «Педагогической ознакомительной практики». Целью данного этапа было знакомство с образовательной деятельностью учреждений физкультурно-спортивной направленности. Задачи этапа: знакомство с направлениями работы учреждений сферы физической культуры и особенностями их функционирования на современном этапе социально-экономического развития; знакомство с документами планирования, организацией и проведением физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы; воспитание интереса к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта; формирование способности принимать организационные решения в стандартных ситуациях и анализировать принятые решения; формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых для будущей педагогической деятельности.

Вышеуказанные задачи решались при помощи заданий, включающих знакомство студентов с типами физкультурно-спортивных учреждений, направлениями их деятельности, структурой управления и принципами взаимодействия с другими учреждениями; изучение документов, связанных с планированием, организацией и проведением физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы вышеуказанных учреждений.

На данном этапе начинается формирование когнитивного компонента проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре и продолжается формирование мотивационного, рефлексивного и личностного компонентов.

Третий, *формирующий этап* реализовывался на базе общеобразовательных школ в течение шести недель в процессе прохождения студентами «Педагогической практики». Цель данного этапа – формирование у студентов проектировочных умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств в условиях общеобразовательной школы. Задачи этапа: применение на

практике (в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач) знаний, полученных при изучении дисциплин профессионального цикла; практическая реализация основ проектировочной деятельности (планирования, моделирования, прогнозирования); изучение методов оценки деятельности педагога на уроке; развитие профессионально значимых личностных качеств; развитие умения принимать организационные решения в стандартных и нестандартных ситуациях, т. е. формирование творческого подхода к педагогической деятельности.

В течение первой недели студенты выступали в роли помощников учителя физической культуры. Затем, на протяжении оставшихся пяти недель, практиканты работали самостоятельно. По завершении практики каждый студент должен был самостоятельно провести контрольный открытый урок.

В ходе данного этапа студенты должны: получить знания об основных особенностях учебно-воспитательной работы, проводящейся в общеобразовательной школе; ознакомиться с основными законодательными и регламентирующими документами; составить индивидуальный план прохождения педагогической практики; овладеть навыками планирования учебной работы (распределять материалы программы в годовом плане-графике, составлять учебный план на каждую четверть и конспекты урока по физической культуре; составить сценарий физкультурно-массового или спортивного мероприятия); освоить умения и навыки педагогического анализа; овладеть умениями и навыками проведения внеклассной спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы.

На данном этапе формируются когнитивный, мотивационный, рефлексивный, личностный, деятельностный и креативный компоненты проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

Реализация четвертого, *итогового этапа* осуществлялась на базе образовательных учреждений и спортивных школ в течение шести недель. Цель этапа – закрепление основных профессиональных умений и навыков. Задачи этапа: применение на практике (в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач) знаний, полученных при изучении дисциплин профессионального цикла; практическое применение умений по проектированию педагогического процесса (включая элементы прогнозирования, моделирования, планирования, конструирования); применение методов оценки деятельности педагога на уроке и развитие способности анализировать эффективность собственных действий; развитие умений организовывать самостоятельный трудовой процесс и работать в коллективе; овладение способностью принятия решений в нестандартных профессиональных ситуациях; закрепление интереса к профессионально-педагогической деятельности.

На данном этапе происходит выполнение ряда заданий (в определенной последовательности), предназначенных для закрепления всех ранее сформированных компонентов проектировочной компетенции, и создание творческого проекта «Непрерывная педагогическая практика – эффективная основа профессиональной деятельности будущего педагога». По нашему мнению,

процесс создания творческого проекта подобен процессу проектирования предстоящей профессиональной деятельности и предполагает формулирование цели предстоящей деятельности, выдвижение гипотезы; разработку и анализ разных способов выполнения деятельности, сравнение различных способов и выбор среди них оптимального; подбор средств реализации выбранного способа, составление плана деятельности; его реализацию, анализ результатов деятельности, оценку и корректировку выполненной деятельности.

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

Эффективность разработанной нами методики проверялась на формирующем этапе диссертационного исследования. Были сформированы выборочные совокупности для контрольной и экспериментальной групп. Количество участников в экспериментальной группе составило 72 человека, в контрольной группе – 55 человек. Численность групп, согласно данным математической статистики, является достаточной для обеспечения надежности результатов на уровне статистической значимости  $\alpha = 0,95$ .

По окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы уровень знаний по проектировочной деятельности у всех студентов достоверно повысился. При этом в экспериментальной группе увеличение более значимо, чем в контрольной (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты экспертной оценки уровня знаний по проектированию на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Показатель	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Знания по проектировочной деятельности	1,34 ± 0,15	1,28 ± 0,17	3,71±0,29	3,15±0,23
	$p > 0,05$		$p < 0,05$	

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

Аналогичную направленность изменений мы наблюдаем при исследовании умений по проектировочной деятельности (таблица 3). В экспериментальной группе показатели уровня умений по проектировочной деятельности увеличились более значительно, чем в контрольной (в экспериментальной группе проектировочная деятельность соответствует трансфертному уровню, в контрольной – репродуктивному).

Таблица 3 – Результаты экспертной оценки умений по проектировочной деятельности студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Показатель	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Умения по проектировочной деятельности	1,03 ± 0,18	1,08 ± 0,14	3,23 ± 0,38	2,12 ± 0,24
	p > 0,05		p < 0,02	

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

Произошли изменения и в данных, отражающих тип доминирующей мотивации студентов. Количество студентов, отнесенных к интересующему нас типу «Овладение профессией» значительно увеличилось (с 23 до 52%). Повысился уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств. Достоверно увеличилось количество студентов, имеющих адекватную самооценку (с 18 до 73%). Изменился уровень ответственности (с  $2,62 \pm 0,23$  до  $3,57 \pm 0,29$  балла) и коммуникабельности (с  $1,62 \pm 0,17$  до  $3,46 \pm 0,29$  балла). Существенно улучшились показатели рефлексивной деятельности студентов: на констатирующем этапе они соответствовали  $2,23 \pm 0,19$  балла, на формирующем этапе –  $3,12 \pm 0,31$  балла. Изменения показателей, отражающих креативность в проектировочной деятельности, были наиболее значимы (они возросли с  $1,01 \pm 0,17$  до  $3,03 \pm 0,28$  балла).

Вследствие повышения уровня сформированности всех вышеуказанных компонентов количество студентов, имеющих наиболее интересующий нас тип направленности личности – направленность на задачу возросло с 14 до 47 % (таблица 4).

Таблица 4 – Преобладающий тип направленности личности студентов на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

В процентах

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

Анализ полученных результатов показал, что разработанная методика положительно повлияла на формировании всех шести компонентов проектиро-



вочной компетенции: мотивационного, рефлексивного, деятельностного, когнитивного, креативного, личностного (рисунок 2). Опираясь на структурно-функциональный подход, мы рассматривали выделенные компоненты как функциональные единицы, обеспечивающие единство процесса формирования проектировочной компетенции.

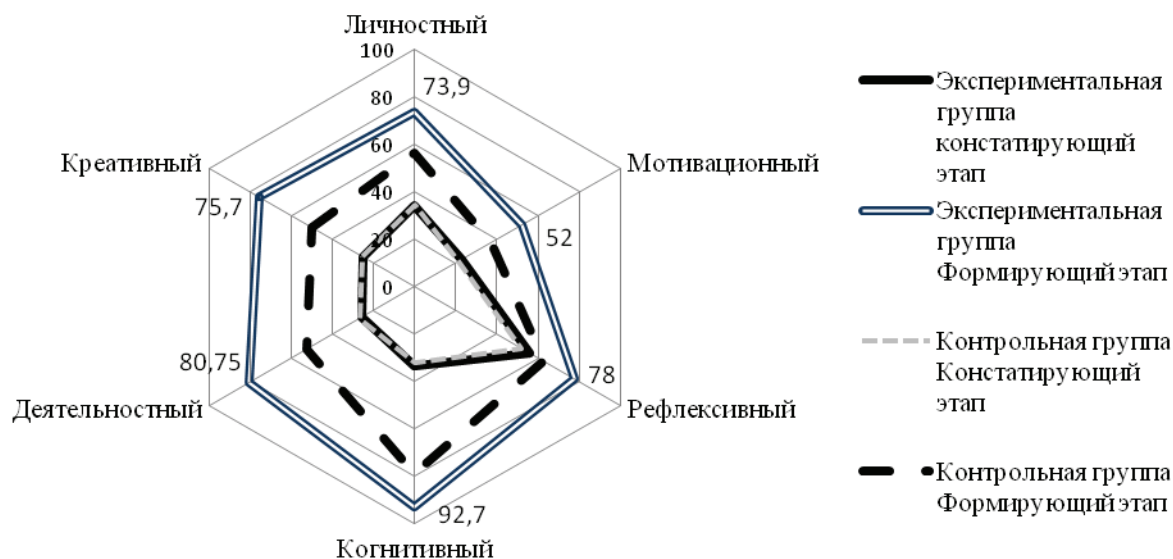


Рисунок 2 – Компоненты проектировочной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и формирующем этапах исследования

Таким образом, результаты опытно-поисковой работы подтвердили, что предложенная методика, обеспечивает эффективное формирование всех компонентов проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре.

В **заключении** подведены итоги, намечены перспективы дальнейшей исследовательской работы.

Результаты проведенного исследования дают основание для следующих **выводов**:

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

2. Конкретизировано понятие проектировочной компетенции педагога. Мы понимаем ее как часть профессиональной компетентности педагога, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффектив-

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

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

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

5. Разработана и внедрена в педагогический процесс учебного заведения методика, использующая непрерывную педагогическую практику в качестве основного инструмента, обеспечивающего формирование проектировочной компетенции. В процессе реализации методики выделены четыре этапа: *адаптационный, ознакомительный, формирующий и итоговый.*

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

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

Данное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Изучение процесса формирования проектировочной компетенции может быть продолжено в направлении исследования особенностей формирования проектировочной компетенции в условиях дистанционного и дополнительного образования.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

***Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационного исследования***

1. *Кетриш, Е.В.* Теоретические аспекты внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс вуза / Е.В. Кетриш, Т.В. Андрюхина // Пед. журн. Башкортостана. 2012. № 1. С. 66–72.

2. *Кетриш, Е.В.* Компетентностный подход – методологическая основа формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической куль-

туре / Е.В. Кетриш, С.П. Миронова, Т.В. Андрюхина // Пед. журн. Башкортостана. 2012. № 3. С. 58–70.

3. *Кетриш, Е.В.* Непрерывная педагогическая практика в формировании проектировочной компетенции будущих педагогов / Е.В. Кетриш // Учен. зап. Ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 3 (97). С. 96–101.

### ***Статьи в сборниках материалов научно-практических конференций***

4. *Кетриш, Е.В.* Профильное обучение как одно из инновационных направлений в физической культуре / Е.В. Кетриш // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: материалы 16-й Всерос. науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 134–136.

5. *Кетриш, Е.В.* Инновационные направления в системе физического воспитания / Е.В. Кетриш // Наука – образованию: материалы окр. науч.-практ. конф. УрО РАО: в 4. Екатеринбург, 2010. Ч. 1. С. 129–134.

6. *Кетриш, Е.В.* Непрерывное профессиональное образование как фактор профессионального развития будущих специалистов в области физической культуры / Е.В. Кетриш // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: материалы 17-й Всерос. науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 134–136.

7. *Кетриш, Е.В.* Теоретические аспекты реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров / Е.В. Кетриш // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 148–156.

8. *Кетриш, Е.В.* К вопросу о проектировочной компетенции будущего педагога по физической культуре // Актуальные вопросы развития физической культуры и студенческого спорта: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. федерал. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 55–57.

9. *Кетриш, Е.В.* Влияние непрерывной педагогической практики на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов / Е.В. Кетриш // Проблемы подготовки квалифицированных спортсменов в условиях вуза: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2012. С. 174–178

10. *Кетриш, Е.В.* Непрерывная педагогическая практика как средство формирования проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре / Е.В. Кетриш // Актуальные проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпийского движения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием: в 2 т. Стерлитамак, 2012. Т.2. С.10–15.

11. *Кетриш, Е.В.* Теоретическая модель формирования проектировочной компетенции будущих педагогов / Е.В. Кетриш, Т.В. Андрюхина // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 65–69.

12. *Кетриш, Е.В.* Особенности формирования проектировочной компетенции студентов физкультурных вузов / Е.В. Кетриш // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 69–72.

13. *Кетриш, Е.В.* Формирование проективной компетенции будущего педагога по физической культуре / Е.В. Кетриш // Физическая культура, спорт как социальные феномены общества: ретроспектива, реальность и будущее: материалы 2-й заоч. Всерос. с междунар. участием студ. электрон. науч. конф.: в 2 т. Иркутск, Т.1. 2013. С. 359–364.

14. *Кетриш, Е.В.* Непрерывная педагогическая практика в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов / Е.В. Кетриш // Инновации в профессиональном образовании в контексте реализации ФГОС: региональный опыт: материалы 11-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 2013. С. 124–128

15. *Кетриш, Е.В.* Особенности непрерывной педагогической практики при подготовке будущих педагогов / Е.В. Кетриш // Актуальные проблемы подготовки будущих специалистов в условиях современного вуза: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2013. С. 56–61.

Подписано в печать 30.04.2013. Формат 60x84/16.

Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.

Усл. печ. л. 1,7. Уч.-изд. л. 1,9. Тираж 150 экз. Заказ № \_\_\_\_.

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---

Отпечатано в полиграфии "Копирус"  
620102 Екатеринбург, пер. Банковский 8