



Е.В. БАРЫШНИКОВА

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Е.В. БАРЫШНИКОВА

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск
2017

УДК 378
ББК 74.480
Б 26

Барышникова, Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов [Текст]: монография / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 239 с.

ISBN 978-5-906908-33-9

В монографии раскрываются теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Автором представлена модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и психолого-педагогические условия ее реализации.

Научное издание предназначено научным работникам, педагогам и психологам, которые занимаются проблемами формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Рецензенты:

О.А. Шумакова, д-р пед. наук, доцент

Н.О. Яковлева, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906908-33-9

© Е.В. Барышникова, 2017

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	9
1.2. ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	35
1.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	69
Выводы по главе 1	
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	
2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	100

2.2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	126
2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ	151
Выводы по главе 1	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	161
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	163
ПРИЛОЖЕНИЯ	222

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время социальный заказ общества и введение новых образовательных стандартов требует подготовки конкурентоспособного, конструктивного, социально-адаптированного специалиста, готового к работе в условиях нестабильности и конкуренции, способного адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающего способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Данный факт находит свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [60] и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [110], которые ориентируют высшие образовательные организации на подготовку высокопрофессионального и компетентного специалиста.

В концепции «Российское образование – 2020» так же отмечается, что подготовка специалиста, который бы соответствовал требованиям на рынке труда, предполагает не просто передачу обучающимся определенных знаний, умений и навыков, а «освоение обучающимися определенных компетентностей», определяющих современное качество образования [91]. Категория качества образования становится особо актуальной в связи с вхождением России в Болонский процесс. В новых социально-экономических условиях применительно к системе профес-

сионального образования под качеством результата теперь понимается сформированность у выпускника определенных общих и профессиональных компетенций. Именно профессиональная компетентность является той интегративной характеристикой личности, которая обеспечивает ее готовность к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Данный факт предполагает реализацию компетентностного подхода, который способствует подготовке квалифицированного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда, ориентированного в смежных областях профессиональной деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к непрерывному профессиональному росту.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что в педагогической и психологической науке и практике данная проблема рассматривается в различных аспектах:

- профессиональная компетентность в системе повышения квалификации (Л.И. Дудина, И.В. Забродина, С.Г. Молчанов и др.);
- формирование профессиональной компетентности будущего учителя (В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский и др.);
- применение интерактивных методов обучения в формировании профессиональной компетентности (Ю.Н. Бахметова, Е.А. Реутова, А.П. Тряпицына и др.);
- обоснование методологических подходов к проблеме формирования профессиональной компетентности (М.А. Николаева, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.);

– соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» (И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, АВ. Хуторской и др.);

– разработка модели формирования профессиональной компетентности специалистов (А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, Л.М. Репета и др.);

– изучение структуры профессиональной компетентности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Тулькибаева и др.).

Несмотря на разработанность вышеуказанных аспектов рассматриваемой проблемы, вместе с тем следует отметить тот факт, что остаются недостаточно исследованными аспекты, касающиеся выявления и реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена наличием следующих противоречий:

1) на социально-педагогическом уровне: между возросшей потребностью общества в подготовке педагогов-психологов на основе компетентностного подхода и недостаточным изучением данного процесса в психолого-педагогических исследованиях;

2) на научно-теоретическом уровне: между необходимостью выявления и реализации психолого-педагогических условий эффективного формирования профессиональной компетентности и недостаточной теоретической разработанностью данного аспекта исследования;

3) на научно-методическом уровне: между объективной потребностью в разработке практических рекомендаций по формированию профессиональной компетентности у будущих

педагогов-психологов и недостаточной разработанностью содержательно-методического обеспечения в данной области;

4) на практическом уровне: между практической потребностью в выявлении и реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и существующим процессом профессиональной подготовки будущих специалистов, прежде всего, на основе знаниевого подхода.

С учетом выявленных противоречий была определена проблема исследования, которая формулируется следующим образом: каковы психолого-педагогические условия эффективного формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Проведенное исследование не является исчерпывающим, однако данная монография может быть основой для дальнейших наших исследований, а также исследований других ученых в области профессиональной подготовки будущих специалистов на основе компетентностного подхода, в области теории и практики педагогики, связанных с разработкой технологий и механизмов оценивания и диагностирования профессиональных компетенций.

ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Анализ состояния проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов начнем с рассмотрения основных этапов становления компетентностного подхода в образовании. Данный анализ позволит определить основные аспекты в изучении рассматриваемой проблемы исследования.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования [13; 19; 37; 52; 54; 56; 82; 83; 90; 92; 94; 95; 124; 127; 130] отметим, что учеными выделяется четыре этапа в истории становления компетентностного подхода.

Первый этап (1960–1970 гг.) связан с именами зарубежных исследователей, прежде всего таких, как Н. Хомский и Д. Хаймс, и характеризуется введением в научный аппарат понятий «компетенция», «компетентность», изучением языковой компетенции в области теории языка.

Второй этап (1971–1990 гг.) характеризуется созданием различных классификаций компетенций и видов компетентности, изучением содержания понятия «компетентность» (Дж. Ра-

вен), подготовкой педагогов на основе компетентностного подхода (П.Ф. Каптерев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.).

Третий этап (1991–2000 гг.) отмечается возрастающим интересом к изучению ключевых компетентностей, созданием компетентностных моделей будущего специалиста, изучением профессиональной компетентности (В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.).

Четвертый этап (с 2001 г.) характеризуется изучением условий реализации компетентностного подхода в образовании, созданием технологий формирования профессиональной компетентности и механизмов оценки уровней ее сформированности (А.А. Вербицкий, Г.К. Селевко и др.).

С учетом сказанного отметим основополагающие для нашего исследования работы ученых, в которых представлены методологические подходы к рассматриваемой проблеме, выделяются структурные компоненты профессиональной компетентности, описывается модель формирования профессиональной компетентности, определяются условия ее формирования и разрабатываются механизмы оценки уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих специалистов.

Проанализировав положения, представленные в научных публикациях и научных трудах [2; 19; 21; 44; 76; 78; 111; 118; 121; 124], мы пришли к выводу, что в настоящее время проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов решается с позиций различных методологических подходов:

- личностного подхода (Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.);
- деятельностного подхода (И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.);
- системного подхода (Л.Ф. Алексеева, В.Н. Введенский и др.);
- культурологического подхода (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин и др.).

По мнению А.А. Алдашевой, профессиональная компетентность преимущественно рассматривается с позиций деятельностного, личностно-деятельностного и акмеологического подходов [1].

Теоретико-методологические подходы являются важнейшим атрибутом любого исследования, поскольку позволяют представить обобщенные научные положения по изучаемой проблеме, охарактеризовать различные направления исследования, организовать теоретическую и практическую деятельность самого исследователя (выявление необходимых для изучения аспектов, указания связей между ними, определение направлений научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т.д.) [130].

Теоретико-методологической основой нашего исследования явились: концепция содержания образования (В.С. Леднев, В.В. Краевский и др.); исследования по изучению профессионально важных качеств личности (В.И. Долгова, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др.) и профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, В.К. Розов и др.); идеи системного (Т.А. Ильина, В.Д. Шадриков и др.), деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), компетентностного подхода (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

Методологической основой нашего исследования явились, прежде всего, системный, деятельностный и компетентностный подходы. Выбор именно этих подходов определялся в соответствии с научными предпочтениями, спецификой изучаемого явления, а также тем фактом, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, а, следовательно, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений.

Основными теоретическими положениями в разработке методологических подходов явились:

- установление диалектической связи между подходами через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу;

- взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена через синтезирование теоретических положений, комплексно отражающих его существенные свойства в соответствии с выбранными подходами;

- обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции: продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена; недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает определение свойств, природа которых не может быть исследована средствами данного подхода;

- установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого в рамках концепции феномена [130, с. 42–43].

Опираясь на эти положения, обоснуем выбор именно вышеуказанных подходов в нашем исследовании.

Системный подход «представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем» [цит. по: 130, с. 45]. Методология данного подхода раскрывается в исследованиях В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, В.А. Сластенина, Э.Г. Юдина и др. Системный подход обеспечивает комплексное изучение предмета исследования, позволяет предста-

вить рассматриваемый процесс в виде единого целого, направленного на достижение поставленной цели.

В рамках нашего исследования системный подход предполагает целостное изучение процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов как сложной педагогической системы с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, ориентирует на выявление системной структуры модели процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и направлен на описание характеристик исследуемого феномена.

Деятельностный подход представляет собой «методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [там же, с. 72]. Данный подход раскрывается в трудах Л.С. Выготского, М.В. Демина, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина и др.

Деятельностный подход позволяет изучить субъектов образовательного процесса в деятельности. Специфичность деятельностного подхода проявляется в следующем:

1) дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия;

2) позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область;

3) обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность;

4) определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности;

5) выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека [цит. по: 130, с. 73].

В рамках нашего исследования деятельностный подход позволил рассмотреть структурные компоненты процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, раскрыть содержание процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в логике целостного рассмотрения всех ее компонентов (мотивы – цель – принципы – содержание – методы – средства – организационные формы – результат).

Наибольший интерес для нашего исследования представляет компетентностный подход. В понимании компетентностного подхода мы разделяем точку зрения Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, которыми под компетентностным подходом понимается «принципиальная ориентация исследования, обеспечивающая изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности» [там же, с. 95]. Данный подход, как указывается в исследованиях Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, нашел отражение в работах, как зарубежных (Г. Клемп, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомский, Р. Уайт, К. Шнайдер и др.), так и отечественных ученых (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Я. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Е.В. Яковлев и др.) [130].

По мнению З.М. Большаковой и Н.Н. Тулькибаевой, компетентностный подход реализует «компетентностную парадигму и предполагает результатом образовательного процесса усвоение заявленных государством ключевых аспектов профессиональной компетентности личности, без которых невозможна деятельность

современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, информационной и прочих сферах» [17].

Компетентностный подход учеными рассматривается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования [52]. Данный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве которых рассматриваются не полученные знания, а способность самостоятельно решать поставленные задачи. Данный подход предполагает переход от сформированности знаний, умений и навыков, как результаты образования, к образовательным компетенциям. В рамках данного подхода результатами обучения являются компетенции, представляющие собой совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые субъекты образовательного процесса могут продемонстрировать после завершения образовательной программы. В отличие от традиционных для российского образования комплексов знаний, умений и навыков, компетенции имеют комплексный характер и включают, кроме знаниевой компоненты, поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров.

Выбор компетентностного подхода обусловлен прежде всего тем, что исследуемое нами явление предполагает активность самих субъектов образовательного процесса по формированию у них профессиональной компетентности. Данный подход позволил нам определить и обосновать соответствующие структурные компоненты профессиональной компетентности, выявить их содержание и тем самым представить конечный результат сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в виде ее структурных элементов.

Значительный интерес для нашего исследования представляют работы, в которых раскрывается структура професси-

ональной компетентности. Данный аспект рассматриваемой проблемы достаточно подробно отражен в исследованиях В.Н. Введенского, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, С.С. Савельевой [19; 54; 57; 95].

Наряду с указанными выше исследованиями следует отметить и те, которые посвящены разработке модели формирования профессиональной компетентности и обоснованию ее структурных компонентов. К ним относятся исследования В.Н. Введенского, М.А. Николаевой, Л.М. Репеты, С.С. Савельевой и др. [19; 76; 92; 95].

Не менее важными для нашего исследования являются работы ученых, в которых раскрываются условия формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Среди ученых, занимающихся разработкой этих вопросов, следует отметить И.В. Гладкую, О.И. Мезенцеву, М.А. Николаеву, С.В. Рослякову, С.С. Савельеву [27; 71; 76; 94; 95].

Особое внимание при разработке условий формирования профессиональной компетентности И.В. Гладкой уделяется организационно-педагогическим условиям [26].

Изучая профессиональную компетентность студентов, М.А. Николаева выдвигает положение о том, что интегративный подход к ее формированию будет обеспечиваться определением структуры профессиональной компетентности студентов, разработкой модели на основе интегративного подхода при соблюдении организационно-педагогических условий [76].

Рассматривая формирование профессиональной компетентности учителя, С.С. Савельева определяет следующие педагогические условия ее формирования: ориентация на субъектность личности, способной к самоидентификации и самоактуализации; создание креативной среды; побуждение к рефлексивной деятельности; диалогизация образовательного процесса [95].

Следует отметить, что ряд ученых в качестве эффективных условий формирования профессиональной компетентности выделяют применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения [24; 31; 34; 35; 63; 73; 77; 93; 98; 106; 129]. Не будем подробно останавливаться на этом аспекте исследуемой проблемы, так как он частично отражен в публикациях самого автора [7–12] и более подробно будет представлен во второй главе.

Переход на новые образовательные стандарты требует создания фондов оценочных средств, которые бы позволили объективно оценивать уровень сформированности компетенций. Оценка компетентности – это «числовая (или вербальная) фиксация совокупности свойств или характеристик личности на шкале системы требования к содержанию компетентностей» [82].

В литературе отмечается, что общепринятых методических установок по формированию и применению фондов оценочных средств для оценки компетенций на данный момент не выработано. В последнее время в научных статьях педагогов и психологов отмечается несколько подходов к оценке уровня сформированности профессиональной компетентности. Довольно широкое распространение среди них получила оценка компетенций, предполагающая оценивание каждого элемента компетентности при помощи диагностических методик, тестовых заданий, опросников [2; 14; 16; 28; 30; 33; 36; 38; 51; 54; 55; 59; 68; 69; 70; 79; 84; 89; 97; 99; 101; 103; 105; 113; 120; 123].

Так, в исследованиях Л.Ф. Алексеевой отмечается, что оценка сформированности компетентности предполагает экспертную оценку «готовности студентов применять знания и умения в процессе практической деятельности» [2].

По мнению В.А. Богословского, Е.В. Караваевой, Д.В. Харитоновой, кроме экспертной оценки необходимо создавать «усло-

вия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики» [14]. Ученые считают, что объективным оценочным средством уровня освоения компетенции и контроля за качеством подготовки будущих специалистов является итоговая государственная аттестация, включающая выпускную квалификационную работу, а также (по решению вуза) государственный экзамен. Этой же позиции придерживаются такие ученые, как А.Н. Данилов, М.Б. Гитман, А.А. Овчинников, В.Ю. Столбов, которые считают, что оценивание сформированности компетенций у бакалавров «производится при изучении учебных дисциплин, освоении практических разделов основной профессиональной образовательной программы и государственной итоговой аттестации» [38].

В статье Р. Гуриной предлагается методика оценки компетентности по ее структуре с помощью шкалы самооценки и в результате опроса [36]. Применение экспериментальных методик, тестов или опросников для оценки компетентностей отмечается и в исследованиях А.В. Хуторского. Например, с целью определения организаторских и коммуникативных качеств применяются методики определения организаторских и коммуникативных качеств. Им же отмечается и другой (инновационный) подход, заключающийся в оценке уровня развития компетентности в результате ее практической реализации. Например, чтобы оценить компетенцию организатора групповой работы, необходимо дать возможность выступить в данной роли [120, с. 12–13]. Этой же позиции придерживаются такие ученые, как Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман, предлагающие оценивать профессиональные компетентности через продукты деятельности, посредством тестовых материалов, включающих практико-ориентированные вопросы и выполнение компетентностно-ориентированных трехуровневых заданий [30].

Как считает И.В. Сибикина, уровень компетентности «зависит от уровня всех компетенций, приобретаемых будущим специалистом в процессе обучения», поэтому оценка сформированности компетентности выпускника должна определяться уровнем развития каждой компетенции, формируемой соответствующей дисциплиной, и весовым коэффициентом, показывающим влияние каждой дисциплины на эту компетенцию [99].

В исследованиях В.А. Болотова и Н.Ф. Ефремовой особое внимание при оценивании уровня сформированности компетентности обращается на проведение единых экзаменов, ориентирующих на применение знаний «в новой для обучающихся ситуации, сочетание теоретического и практического материала, планирование и проведение лабораторных работ и экспериментов» [16].

В научной статье С.С. Золотаревой раскрываются такие средства оценки профессиональной компетентности, как компетентностные тесты, кейсы, ситуационные задания, портфолио, проектные задания, реферат, деловая игра и др. Опираясь на исследования других ученых, С.С. Золотарева считает, что «компетентностные тесты для оценки профессиональных компетенций студента должны содержать компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, желательно междисциплинарного характера, на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях», а кейсы должны содержать реальный фактический материал или должны быть приближены к реальной ситуации [55, с. 118]. По мнению С.С. Золотаревой, с внедрением компетентностного подхода для оценки сформированности профессиональных компетенций применяется балльно-рейтинговая система.

Внедрение балльно-рейтинговой системы для оценивания сформированности компетенций студентов раскрывается в

научных исследованиях В.И. Байденко. Ученым доказывается эффективность применения этой системы «в процессе мониторинга качества обучения по дисциплинам учебного плана и стимулирования систематической работы студентов как аудиторной, так и самостоятельной» работы [цит. по: 55].

Ученые Л.В. Дудина и И.В. Забродина предлагают изучать профессиональную компетентность слушателей факультета переподготовки и повышения квалификации Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на основе мониторинговых исследований [97]. В качестве методов оценки сформированности профессиональной компетентности ими предлагаются анализ документации, метод сравнительной оценки, метод экспертной оценки, тестовые задания, эссе.

По мнению А.А. Марголис и И.В. Коноваловой, профессиональная деятельность психолога, «относясь к сфере «человек–человек», является одной из творческих профессий, поэтому эффективность этой деятельности с трудом поддается унификации и оценке» [69]. Данные ученые предлагают оценивать сформированность уровня компетентности через накопительную оценку профессиональных достижений, т.е. портфолио. Портфолио, как отмечается учеными, включает как формальные документы (копии профессионального диплома, трудовой книжки, удостоверений о курсах повышения квалификации, дипломы участия в конкурсах и пр.), так и коллекцию работ молодого специалиста, демонстрирующих его усилия, прогресс или достижения в определенной области, а именно набор кейсов (описаний рабочих ситуаций и их профессиональных решений) [там же].

В исследованиях И.В. Гладкой с учетом поэтапного формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического вуза раскрывается поэтапное оценивание уров-

ней ее сформированности. Из современных методов диагностирования компетентности будущих педагогов ученым выделяют следующие: решение практических задач, диагностика профессиональных качеств, портфолио [28, с. 98–99].

Совместно с другими учеными, такими как М.А. Сафроновой, А.А. Панфиловой, А.А. Марголис предлагает как «инструмент диагностики профессиональной компетентности» кейс [68].

В исследовании М.А. Никитиной доказано, что кейсы можно использовать в качестве средств контроля результативности формирования компетентностей [73].

Оценка базовой компетентности, по мнению А.П. Тряпицыной, проводится во время текущей аттестации и в процессе итоговой аттестации. Мы разделяем точку зрения А.П. Тряпицыной о том, что оценка профессиональной компетентности студентов должна быть направлена на выявление способности решать профессиональные задачи. В таком случае задача должна быть сформулирована «как проблемная ситуация, решение которой требует проявления субъектом в его деятельности определенных личностных и деловых качеств» [105, с. 14]. Также к средствам оценивания компетентности этим ученым относятся кейсы, производственная практика, защита проектных заданий, тесты, контрольная работа.

По мнению И.А. Зимней, сформированность профессиональной компетентности можно определить по результатам деятельности [54].

Н.П. Пучков в своих исследованиях приводит пример оценивания сформированности компетенций через тестирование по 100-балльной шкале, через выполнение практических работ, включающих задания по каждому умению и навыку, и личностные методики, например, методику Мюнстерберга [89, с. 21].

Следует отметить и такой подход к оценке сформированности профессиональной компетентности, как количественная оценка качественных изменений на основе математической обработки полученных данных (технологический подход). Данный подход рассмотрен в работах К.М. Грабчук, О.В. Махныткина, Е.В. Филатовой и др. [33; 70; 113].

В статье Е.А. Петренко приводятся этапы диагностирования уровней сформированности компетенций в рамках технологического подхода. К ним относятся следующие:

- выбор вида таксономии результатов образования;
- разработка заданий в соответствии с уровнем таксономии;
- разработка шкалы, выбор форм диагностирования;
- непосредственная процедура контроля;
- описание полученных результатов в количественном и качественном виде;
- анализ данных;
- выводы и рекомендации по улучшению [79].

Е.А. Петренко выделяет четыре фактора, обеспечивающих качество оценки компетенций: обоснованность (однозначность критериев), доступность и достоверность (наличие одинаковых условий для оценки и доступа к информационным источникам, проверка сформированности компетенций на примере конкретной ситуации, в качестве экспертов обязательно должны присутствовать работодатели), применимость (соответствие методов оценки имеющимся ресурсам), гибкость (оценка компетенции проводится тогда, когда обучающийся готов продемонстрировать сформированные компетенции).

Считаем, что технологический подход обеспечивает наибольшую эффективность процедуры оценивания уровней сформированности компетенций за счет квалиметрических методов. Подтверждение этому находим в статье доктора педагогических наук, профессора М.В. Потаповой. В данной ста-

тье рассматривается современный инструментарий для количественной оценки сформированности универсальных учебных действий и компетенций обучающихся, описывается статистический подход, применяемый к оценке предметных, метапредметных, личностных результатов и профессиональных компетенций обучающихся.

М.В. Потаповой обосновывается необходимость введения не только критериев и показателей для отслеживания сформированности уровней компетенций, но и инструментарий для количественной оценки этих показателей [84, с. 184]. Для оценивания сформированности компетенции предлагается шкала, которая включает следующие:

- порядковую шкалу (I, II, III, IV, V);
- шкалу наименования по Б. Блумму (уровень распознавания и запоминания, уровень воспроизведения, уровень понимания, уровень применения знаний, уровень владения);
- шкалу отношения: 1:3:5:7:9 (шкала отношений, которую можно выразить с помощью арифметической прогрессии, которая показывает, что разница между отдельными уровнями имеет постоянное и одинаковое значение и его можно отразить в интервальной шкале);
- шкалу интервалов: 4:12:20:28:36 (если качество усвоения знаний, умений и владений на пяти уровнях требований составляет 100% (100 баллов), то 1/25 часть от сумм чисел 1, 3, 5, 7, 9 соответствует 4% (4 балла), тогда интервальный ряд, выражающий значимость всех знаний, умений и владений можно выразить как отношение 4:12:20:28:36, соответствующих ряду нечетных чисел).

Таким образом, оценка уровня сформированности компетенций предлагается с учетом указанной шкалы. Данная шкала позволяет определить значение «весовых коэффициентов» успешности усвоения знаний, умений и способов владения ими.

Данную шкалу, как считает ученый, можно использовать для оценивания качества выполнения разноуровневых заданий контрольной работы. М.В. Потапова указывает на важность и необходимость того факта, что задания контрольной работы должны включать задания всех уровней, рассмотренных выше (заданий первого, второго, третьего уровней и т.д.). Именно данная технология была применена нами для оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, результаты которой будут представлены во второй главе.

Таким образом, анализ существующих в психолого-педагогической литературе подходов к диагностированию и оцениванию уровня сформированности компетентностей позволяет отметить существование двух подходов: традиционного и инновационного.

Традиционный подход ориентирован преимущественно на диагностику и оценку качества знаний, умений и навыков, приобретаемых обучающимся в результате освоения содержания конкретных дисциплин. Данный подход предполагает, прежде всего, в качестве оценочных средств анкетирование, опросники, тесты, письменную работу, исследовательские работы, экспертные оценки, защита выпускной квалификационной работы.

Инновационный подход предполагает оценивание не только знаниевого компонента личности, но и практического, т.е. оценивание уровней сформированности компетенций, а также личностного компонента. Наиболее распространенными в этом подходе оценочными средствами являются следующие: стандартизированные тесты с творческим заданием и рейтинговая система оценки, кейс-методы, метод портфолио, проектный метод, деловая игра, практико-ориентированные задания, эссе.

И.А. Зимняя разделяет оценочные средства с высокой степенью возможности формализации (объективные) и с низкой степенью формализации (субъективные). Так, к первой группе относятся следующие: группа объективных тестов с выбором ответа (действия) из предложенных вариантов; группа тестов-опросников для диагностики личностных свойств (характерных черт), в которых человек выбирает те варианты ответов, которые соотносимы с его индивидуальными особенностями и предпочтениями в связи с компетентностью; группа методик «субъективного шкалирования и самооценки компетентности», при которой эксперт должен интерпретировать ответы испытуемого, который сам оценивает какие-либо объекты и понятия по степени сходства или по степени субъективного предпочтения в связи с компетентностью.

Ко второй группе относятся следующие: методы экспертной оценки, наблюдение, контент-анализ, интервью, беседа, анализ продуктов деятельности, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, case-method и др.), проективные диагностические методики.

Данный факт, считаем, необходимо учитывать при оценивании профессиональной компетентности у будущих специалистов.

С учетом сказанного, отметим, что среди ученых не существует единого мнения к оценке уровня сформированности профессиональной компетентности. Несмотря на теоретическую разработанность аспектов компетентностного подхода, достаточно четко обосновать необходимость и возможность применения отдельных контрольно-оценочных средств в образовательном процессе, следует отметить наряду с этим разрозненность, неоднозначность и субъективизм в выборе существующих средств при оценивании сформированности уровней компетентности. На наш взгляд, возможно это объясняется отсут-

ствием единых требований к содержанию и формированию фонда оценочных средств, неразработанностью критериев применения контрольно-измерительных средств, недостаточной объективностью и эффективностью традиционного подхода к оцениванию уровня сформированности компетенций, отсутствием статистических данных для определения уровней сформированности компетенций.

В связи с этим считаем, что оценка уровней сформированности компетенций должна быть комплексной и направленной на изучение не только уровня сформированности знаний, умений и владений, но и личностных характеристик обучающихся, подтверждающаяся не только качественными измерениями, но и количественными. Поэтому полагаем, что именно сочетание традиционного и технологического подхода позволит качественно оценивать уровни сформированности компетенций у обучающихся.

Отметим, что в научных исследованиях за последние пять лет отмечается также неоднозначность подходов к оценке уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов [3; 4; 53; 62; 67; 75; 86; 104; 112; 113; 115]. Так, изучать уровни сформированности профессиональной компетентности у педагогов-психологов Е.М. Фещенко предлагает с помощью опросника, тестирования, анализа продуктов деятельности, метода экспертных оценок и следующих методик: методика «Мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А.А. Реана), «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла» [112, с. 14].

Для исследования профессиональной компетентности педагогов-психологов Д.С. Ткач была разработана диагностическая карта профессиональной компетентности и методика групповой оценки коммуникативной компетентности, пред-

ставляющая модификацию методики, разработанной М.И. Лукьяновой [104, с. 16].

Оценка уровней сформированности профессиональной компетентности педагогов-психологов в исследовании М.Б. Аржаник осуществлялась при помощи следующих диагностических средств:

- контрольные работы и теоретические опросы (когнитивная составляющая профессиональной компетентности);
- контрольные работы и практико-ориентированные кейсы (процессуально-деятельностная составляющая профессиональной компетентности);
- анкетирование и тестирование (мотивационная составляющая профессиональной компетентности) [4, с. 18].

Диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в исследовании З.М. Алисултановой проводилась при помощи тестирования, анкетирования и практикума [3, с. 17].

В соответствии с разработанными критериями изучение уровней сформированности компетентности у студентов-психологов Л.Э. Филатовой осуществлялось при помощи следующих методик:

- мотивационно-ценностный компонент: методика Ш. Шварца «Изучение ценностей личности», методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, опросник по изучению эмпатии А. Меграбяна, тест-опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бадин, Е.А. Голькина, А.М. Эткин);
- операциональный компонент: опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» В.А. Лабунской, анкета изучения уровня сформированности коммуникативной компетенции, разработанная автором, экспертная оценка [113, с. 12].

В исследовании Н.В. Зиминой профессиональная компетентность психологов оценивалась при помощи опроса, методик «Завершение предложений», «Завершение историй», «Письмо самому себе» [53].

Технология оценки профессиональной компетентности психолога в исследовании А.П. Кустовой включает структурированное интервью на основе системы кейсов и анкету эксперта. По мнению А.П. Кустовой, структурированное интервью является более надежным инструментом оценки профессиональных компетенций, так как позволяет получить информацию о реальных действиях специалиста [62, с. 19].

В исследовании Т.Л. Худяковой, Г.В. Абазаровой апробирована система оценки уровня сформированности профессиональной компетентности студентов-психологов. В комплекс диагностического инструментария оценивания уровня сформированности профессиональной компетентности у выпускников-психологов были включены следующие:

1) для диагностики мотивационно-ценностного компонента: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса, методика диагностики мотивации достижения успеха Т. Элерса, методика диагностики ценностей Е. Шварца;

2) для оценки рефлексивного компонента: методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова;

3) для оценки коммуникативного компонента: методика уровня эмоционального интеллекта Н. Холла, авторская анкета, изучающая уровень развития коммуникативных умений студентов-психологов [115].

Отметим, что исследований по изучению профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов недостаточно и оценивание уровней сформированности профессио-

нальной компетентности, на наш взгляд, должна опираться на исследования структуры и содержания компетентностей.

Проведенный анализ содержания диссертационных исследований и научных публикаций по формированию профессиональной компетентности за последние три года показал, что исследований, посвященных непосредственно формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, крайне мало.

Значительное внимание в исследованиях ученых уделяется формированию профессиональной компетентности выпускников педагогических колледжей (М.М. Турсунова, Д.А. Хлыстунов и др.), профессиональной компетентности курсантов военных вузов (Ю.В. Голубев, О.Б. Самойленко, А.И. Шишков и др.), профессиональной компетентности будущих социальных работников (Л.А. Бессонова, А.А. Вербицкий, И.В. Лаврентьева и др.), профессиональной компетентности будущих экономистов (А.И. Горбунов, В.В. Власов, А.А. Комарова и др.), профессиональной компетентности менеджера (И.С. Багдасарьян, Г.В. Дудкина, Г.Ф. Каячев и др.), профессиональной компетентности будущих учителей (Г.Е. Богданова, Л.Н. Москвитина, Ю.Б. Финикова и др.), профессиональной компетентности будущих педагогов (А.Ю. Прокопенко, О.А. Кривко, В.Г. Яфаева и др.).

Отметим ученых, исследования которых непосредственно посвящены формированию профессиональной компетентности педагога-психолога.

Комплексную математическую подготовку как условие повышения профессиональной компетентности будущих психологов рассматривает в своих исследованиях М.Б. Аржаник [4].

Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов раскрываются в диссертационном исследовании Л.Э. Фи-

латовой. По мнению ученого, формирование компетентности студентов-психологов будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: обеспечение мотивационной готовности студента-психолога к освоению новых эффективных способов профессионального общения и моделирование профессиональной деятельности, включающее систему заданий, отражающих специфику общения психолога [113, с. 18].

Педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности посвящена диссертация З.М. Алисултановой. В процессе исследования ею были определены и признаны оптимальными для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов следующие педагогические условия:

- учет индивидуально-типологических особенностей студента в образовательной деятельности;
- педагогическая диагностика особенностей самообразовательной деятельности студента;
- организация педагогического сопровождения процесса формирования самообразовательной деятельности у будущих педагогов-психологов;
- использование модели самообразовательной деятельности и лично-ориентированных методов;
- привлечение к самообразовательной деятельности кураторов студенческих групп [3].

Процесс формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в своем диссертационном исследовании Д.С. Ткач представляет поэтапно: довузовский этап – школа, вузовский этап – обучение в вузе, послевузовский этап – самостоятельная профессиональная деятельность. С учетом этого к организационно-педагогическим условиям успешного фор-

мирования профессиональной компетентности педагога-психолога ею относятся следующие: преемственность этапов личностного роста, обеспечивающая отсутствие адаптационного периода при переходе из одной педагогической системы в другую, взаимообучение и совместное студенческо-ученическое самоуправление, чередование педагогических ролей студента, обеспечивающее непрерывную практику и безотрывное повышение квалификации, совместная выездная школа как среда обретения педагогического опыта и др. [104, с. 7].

Среди ученых, активно изучающих профессиональную компетентность педагога-психолога, также следует отметить кандидата психологических наук Н.А. Зимину. Ее научные исследования посвящены выявлению и реализации психологических условий оптимизации профессиональной компетентности психологов. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психологов представляют собой совокупность содержательных и организационно-методических условий, а также мотивационные состояния как ведущего занятия, так и психологов, повышающих свою профессиональную компетентность [53, с. 9–10].

Изучению отдельных элементов в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога посвящены диссертация Л.М. Войтенко, статья Н.В. Гаврилец, диссертация Т.А. Гончар, монография В.И. Долговой, статьи Е.В. Лодкиной и А.А. Марголис, диссертации Е.В. Мельник, О.Г. Плахуты, Л.А. Плужниковой, Л.Э. Филатовой, публикации Е.К. Хакимовой, диссертация Т.А. Шкериной [22; 23; 32; 43; 66; 69; 72; 80; 81; 113; 114; 126].

Так, Л.М. Войтенко в своем диссертационном исследовании раскрывает психолого-педагогические подходы к формированию коммуникативной компетентности как составной части профессиональной компетентности. Рассматривая коммуника-

тивную компетентность как сложное внутриличностное образование, ученый доказывает ее роль в эффективном выполнении профессиональной деятельности педагога-психолога [22].

Т.А. Гончар выявлены пути совершенствования процесса формирования ключевых компетенций: усиление практической направленности учебных занятий, организация самостоятельной работы, активное использование информационных технологий [32].

В диссертации кандидата психологических наук Е.В. Мельник раскрывается влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов [72].

Исследования Е.К. Хакимовой и Р.А. Валеевой посвящены изучению эмоциональной компетентности как составляющей профессиональной компетентности [114].

Т.А. Шкрина исследовательскую компетенцию рассматривает как составную часть профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, сформированность которой определяет их способность к реализации психолого-педагогической исследовательской деятельности, как составной части профессиональной деятельности [126, с. 10].

В своем исследовании Л.А. Плужникова доказывает важность формирования внутриличностной компетентности студента-психолога, поскольку она, по ее мнению, обеспечивает гармоничность, зрелость, а также наиболее полную самореализацию и самоосуществление в профессиональной деятельности [81, с. 7].

Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога и средства оценки ее уровня сформированности рассматриваются в публикациях Н.В. Гаврилец, А.А. Марголис, Т.Л. Худяковой [23; 69; 115].

Важными для нашего исследования являются исследования таких ученых, как В.Л. Бозаджиева, Е.А. Быковой, Н.А. Даничкиной, И.В. Дубровиной, монографии Е.В. Кузнецовой, А.П. Кустовой, О.И. Мезенцевой и др., диссертации М.А. Николаевой, Е.М. Фещенко, раскрывающие отдельные аспекты становления профессиональной компетентности педагога-психолога [15; 18; 39; 47; 61; 62; 71; 76; 112].

Содержание социально-профессиональных компетенций психолога раскрывается в работе В.Л. Бозаджиева, под которыми ученым понимаются «интегральные качества личности, проявляющиеся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения [15, с. 292]. В состав социально-профессиональных компетенций В.Л. Бозаджиевым включаются следующие: профессионально-коммуникативная, социально-перцептивная, компетенция социально-профессиональной адаптивности, организационно-управленческая, научно-исследовательская, психолого-консультативная, психокоррекционная, педагогическая, тренинговая, психодиагностическая, компетенция социально-профессиональной ответственности, компетенция креативности, имиджевая, экспертная [там же, с. 249].

В исследовании Е.А. Быковой рассматривается проблема формирования профессионально-важных качеств как составных элементов профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов [18].

Развитие профессиональной компетентности педагога-психолога в исследованиях Е.М. Фещенко рассматривается как длительный и многосторонний процесс, происходящий на протяжении всей профессиональной деятельности. В своем диссертационном исследовании Е.М. Фещенко доказывает значимость

проектного подхода как инновационного средства развития профессиональной компетентности педагога-психолога. Данный подход ею называется системообразующим, «положительно влияющим на развитие личности и усиливающим развивающий эффект образовательных программ» [112, с. 4]. По мнению Е.М. Фещенко, проектная деятельность является как способом организации образовательного пространства, так и средством развития профессиональных качеств и реализации профессиональных планов, позволяющим определить основные направления в развитии профессиональной компетентности, обосновать инновационный характер организации профессиональной деятельности педагога-психолога.

В исследовании А.П. Кустовой профессиональная компетентность раскрывается на примере профессиональной деятельности психолога органов внутренних дел (ОВД). Результатами исследования этого ученого доказано, что профессиональная компетентность психолога ОВД предполагает высокий уровень мотивации профессиональной деятельности, самостоятельность, ответственность за результаты своей работы, высокий уровень развития коммуникативных качеств [62].

Таким образом, проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов является малоисследованной, в частности, отмечается недостаточная разработанность такого аспекта изучаемой проблемы, как выявление психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1.2. ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Разработка модели и выявление психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов предполагает определение структурных компонентов профессиональной компетентности и анализ содержания понятия «профессиональная компетентность» педагога-психолога. Поэтому в данном параграфе раскроем содержание и структуру понятия «профессиональная компетентность», что, на наш взгляд, будет способствовать более глубокому пониманию интересующего нас явления.

Начнем анализ понятия «профессиональная компетентность» с базовых понятий компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность».

Энциклопедический словарь русского языка С.И. Ожегова трактует понятие «компетенция» как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен». Вслед за этим под компетенцией разными учеными понимается:

– «общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» (С.Е. Шишов и И.Г. Агапов);

– «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» (О.Н. Шахматова);

– «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями

должности, конкретной ситуацией и бизнес-целями организации» (Ю.И. Алюшина и Н.А. Дмитриевская);

– «предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности» (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин);

– «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» (А.В. Хуторской);

– «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе» (В.В. Нестеров, А.С. Белкин);

– «знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности» (Н.И. Алмазова);

– «готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели» (Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман);

– «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер);

– «некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности» (С. Velde);

– «знания, и умения, и навыки, но еще и личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т. п.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т. п.), а также

опыт профессиональной деятельности (творческой деятельности в избранной сфере и за ее пределами)» (В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Д.В. Харитонов);

– «полномочия, которыми наделяется человек (организация)», «элементы результатов образования» (З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева).

Таким образом, сравнивая различные определения понятия «компетенция», отметим, что в основном данное понятие ученые определяют через профессиональные знания, умения, навыки, качества и свойства личности, способность и готовность к деятельности.

Зарубежные европейские компетентностные модели специалистов выделяют четыре вида компетенций:

1) инструментальные, которые включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии;

2) межличностные, которые описывают готовность к социальному взаимодействию, умение работать в группе, способность к самокритике, приверженность этическим ценностям, толерантность;

3) системные, которые отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям;

4) специальные, характеризующие владение предметной областью на определенном уровне [21, с. 179].

М.Д. Ильязовой предлагается следующая структура любой компетенции:

– ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности (ответственность за ее результаты);

– мотивационная основа деятельности (потребности, мотивы, направленность);

- индивидуально-психологическая основа (способности к деятельности);
- инструментальная основа (знания, умения, навыки, опыт деятельности);
- конативная основа – механизм реализации компетенции специалиста в процессе саморегуляции деятельности [57, с. 50].

Рассмотрим понятие «компетентность». Данное понятие встречается в западной литературе в конце 1960-х – начале 1970-х гг., а в отечественной в конце 1980-х гг. и рассматривается учеными в рамках компетентного подхода. Компетентность – понятие, производное от компетентный, от латинского – *competens (competentis)* – соответствующий, способный. Энциклопедический словарь русского языка С.И. Ожегова трактует понятие «компетентный» как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области». Данное понятие ученые трактуют по-разному, как:

- квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность (Б.Д. Эльконин);
- знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний (В.М. Шепель, А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков);
- владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения (В.С. Безрукова);
- качественное использование компетенций (Н.И. Алмазова);
- интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин);

– интегральное качество личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области (Ю.Г. Татур);

– специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способности мышления и готовность нести ответственность за свои действия (Дж. Равен);

– владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской);

– актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленной социально-профессиональной характеристике человека (И.А. Зимняя);

– совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций (В.В. Нестеров, А.С. Белкин);

– результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия (Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман);

– владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.Л. Андреев);

– образованность, пригодность для выполнения деятельности в ведущих сферах производства и сферах обслуживания и поведения в любой ситуации (З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева);

– содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений (Э.Ф. Зеер);

– это новообразование субъекта деятельности, позволяющее успешно решать задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (Л.Н. Глебова, М.Д. Кузнецова, В.Д. Шадриков);

– личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления (С. Velde).

В ходе исследования Л.А. Витвицкой установлены существенные признаки компетентности, которые, как считает ученый, обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире:

- компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях;

- компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации (Л.А. Витвицкая).

Проанализировав структуру компетентностей, А.Л. Никитина отмечает, что они представляют собой «системные единицы, состоящие из взаимосвязанных элементов», которые можно развивать в процессе профессионального обучения [74, с. 11].

Обязательными компонентами компетентности любого вида Л.А. Витвицкая считает: положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний [21, с. 179].

Л.Э. Филатова выделяет следующие взаимосвязанные компоненты компетентности психолога в общении:

1) мотивационно-ценностный компонент, включающий аксиологические приоритеты психологической деятельности, а также те качества личности, которые значимы для профессиональной деятельности психолога (эмпатийность, рефлексивность, толерантность, интернальность);

2) операциональный компонент, включающий конкретные компетенции, овладев которыми, будущий психолог сможет наиболее эффективно решать реальные практические задачи (умение устанавливать и поддерживать контакт, умение осуществлять управление своими невербальными проявлениями и определять невербальные проявления партнера, умение слушать, умение учитывать обратную связь и т. д.) [113, с. 11].

Таким образом, на основе рассмотренных определений понятия «компетентность» и ее структуры отметим, что в большинстве случаев данное понятие рассматривается учеными как качество личности, проявляющееся в способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте. Компетентность проявляется во владении компетенциями, и в этом случае отражает уровень подготовки будущего специалиста к овладению профессиональной деятельностью.

В результате изучения психолого-педагогической литературы по теме исследования нами было установлено, что в настоящее время среди ученых нет единого подхода к содержанию и определению объема понятия «профессиональная компетентность» [1; 10; 17; 20; 25; 26; 29; 33; 45; 49; 54; 64; 65; 87; 92; 100; 105; 108; 117; 119; 130].

В англо-русской энциклопедии «профессиональная компетентность» трактуется как (лат.: *professio* – официально указанное занятие, профессия; *competentia* – согласованность, со-

размерность частей целого; *competere* – совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным).

С учетом сказанного рассмотрим наиболее значимые для нашего исследования современные подходы ученых к интерпретации понятия «профессиональная компетентность».

И.В. Гладкой отмечается, что в настоящее время выделяются два основных подхода к определению этого понятия: личностный и функциональный. Личностный подход направлен на выявление поведенческих характеристик компетентности, а функциональный – на раскрытие данного понятия через характеристики деятельности [25].

Наиболее распространенным подходом к анализу содержания понятия «профессиональная компетентность» является определение профессиональной компетентности через систему знаний, умений и навыков. Так, В.В. Введенский считает, что профессиональная компетентность – это «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий» [цит. по: 20]. Этому же подходу придерживается В.Г. Пищулина, считающая важными составляющими профессиональной компетентности знания, умения, навыки, «обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие» [там же, с. 20]. Подобный подход мы встречаем и у Э.Ф. Зеера, который данное понятие трактует как «совокупность знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [цит. по: 92, с. 17].

Следует отметить и такой подход к интерпретации понятия «профессиональная компетентность», как через конечный результат обучения, т.е. способности или готовности применять полученные знания на практике. Данный подход отмечается у В.И. Байденко, который под профессиональной компетентностью понимает «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результат своей деятельности» [цит. по: 20, с. 20].

По мнению Ю.В. Сорокопуд, профессиональная компетентность является результатом «подготовки студентов определенной специальности, выраженной в уровне освоения соответствующих универсальных и профессиональных компетенций, интегральной характеристики личности выпускника-специалиста, включающей когнитивную (знания), операционно-технологическую (умения, навыки), мотивационно-ценностную, этическую, социальную и поведенческую составляющие личности» [102, с. 138].

Р. Гуриной профессиональная компетентность рассматривается как «способность и готовность специалиста в реализации приобретенных в образовательном учреждении знаний, умений, навыков, опыта в профессиональной деятельности» [36].

Не менее важным, на наш взгляд, является определение профессиональной компетентности через качества личности, проявляющиеся в способности и готовности личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте. В этом направлении отметим определение А.В. Райцева, определяющего профессиональную компетентность как интегративную совокупность следующих элементов: «профессиональных и личностных качеств, наличия научных знаний, умений, способствующих присвоению культуры социальной и экономической деятельности, культур-

но-нравственных ценностей, мировоззрения» [цит. по: 20, с. 24]. С этих же позиций рассматривает профессиональную компетентность И.В. Гладкая, определяющая ее как интегральную характеристику личности, определяющей способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [26].

Отметим, что некоторые ученые интерпретируют понятие «профессиональная компетентность» через понятие «состояние», возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями, и «свойство». Ю.В. Варданян считает, что профессиональная компетентность педагога и психолога представляет «единую систему состояний и свойств личности специалиста, его готовность к профессиональной деятельности и способности (умения и возможности) производить необходимые действия» [цит. по: 20, с. 24].

По мнению А.А. Алдашевой, профессиональная компетентность определяется как индивидуальный способ решения задач деятельности, опосредованный личностным отношением к делу. А.А. Алдашева считает, что «профессиональная компетентность является интегральной характеристикой деятельности субъекта, проявляющейся на двух уровнях активности: технологической и надпрофессиональной» [1]. Технологический уровень профессиональной компетентности определяется целями, задачами, опытом, полномочиями и результатами деятельности. К надпрофессиональному уровню профессиональной компетентности относятся интересы, ценности, нравственно-этические представления человека, его мировоззрение и ожидания.

Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицына под профессиональной компетентностью понимают «интегральную характеристику,

определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» (Н.Ф. Радионова и А.П. Тряпицына) [105]. Ими же отмечается, что данное понятие представляет собой совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. По их мнению, ключевые компетентности связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (юридической, педагогической, инженерной). Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности также можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебной дисциплины, конкретной области профессиональной деятельности.

Точно такие же компоненты в профессиональной компетентности выделяют следующие ученые: Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров, С.М. Ударцева, Г.М. Смирнова, И.И. Ерахтина, В.В. Готтинг. Под профессиональной компетентностью авторами понимается «интегральная характеристика, определяющая способность и готовность человека решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях в процессе профессиональной деятельности» [100]. Ими же выделяется несколько этапов развития профессиональной компетентности. Рассмотрим их.

На первом этапе студент ориентирован на развитие ключевых компетенций в контексте будущей профессиональной

деятельности. На втором этапе происходит погружение студента в учебно-профессиональные задачи, освоение способов решения которых содействует становлению базовой компетенции на основе ключевых компетенций. На третьем этапе происходит интеграция базовой и ключевой компетенции со специальной компетенцией. На четвертом этапе происходит развитие специальной компетенции через сочетание опыта работы и выполнения учебных заданий, проведения педагогических исследований, выполнения творческих работ и проектов.

Л.Н. Глебова рассматривает профессиональную компетентность как «качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей» [29].

Несмотря на указанные выше различия в интерпретации рассматриваемого понятия, отметим общую для всех подходов позицию, которая состоит в том, что профессиональная компетентность представляет собой сложную личностную характеристику и рассматривается в большинстве случаев как уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Таким образом, рассмотрение понятия «профессиональная компетентность» с точки зрения ее содержательных элементов позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность является многокомпонентным понятием, и ее инвариантными составляющими являются знания, умения, навыки, качества личности. Однако наряду с ними учеными выделяются и такие составляющие профессиональной компетентности, как направленность, ценностные ориентации, мотивы и профессиональные качества.

Анализ содержания понятия «профессиональная компетентность» и ее структуры позволяет констатировать, что, изучая профессиональные компетентности, большинство исследователей выделяют следующие:

1. Простые (базовые) компетентности (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности). Они отражают специфику педагогической деятельности в рамках требований к системе образования.

2. Ключевые компетентности – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности. Данные компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности. Они связаны со способностью личности успешно функционировать в динамично развивающемся обществе, и проявляются в способности решать поставленные задачи на основе использования соответствующей информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности.

3. Специальные компетентности отражают специфику осуществления конкретной деятельности, обеспечивают возможность решения конкретных задач той или иной профессиональной сферы. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в определенной области профессиональной деятельности [130, с. 97].

Согласно классификации И.А. Зимней ключевые компетентности разделены на три группы:

1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода и др.; компетенции ценностно-смысловой ориентации

в мире: ценности бытия, жизни, ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства, истории цивилизаций, собственной страны, религии; компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение приращения накопленных знаний; компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина, свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг, знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн); компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка, владение иностранным языком);

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение, социальная мобильность; компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета, кросскультурное общение, деловая переписка, делопроизводство, бизнес-язык, иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента);

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение, продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетенции деятельности: игра, учение, труд, средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская дея-

тельность, ориентация в разных видах деятельности; компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации, преобразование информации (чтение, конспектирование), мультимедийные технологии, компьютерная грамотность, владение электронной, интернет-технологией).

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность, различает специальную (владение профессиональными знаниями и умениями, способность к профессиональному развитию), социальную (способность к совместной профессиональной деятельности на основе сотрудничества и взаимопонимания), личностную (владение приемами самовыражения и саморазвития, умениями противостоять профессиональным деформациям), индивидуальную (развитие индивидуальности в рамках профессиональной деятельности, способность к индивидуальному самосохранению) и экстремальную (возможность выполнения профессиональных обязанностей в новых ситуациях, при внезапной смене условий) компетентности [цит. по: 130, с. 99].

К ключевым профессиональным компетентностями, по мнению ученых (Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман), относятся такие, которыми должен обладать каждый работник (профессионал) и которые применимы в сфере производственных (профессиональных) и трудовых отношений в целом. Ими выделяются следующие ключевые профессиональные компетентности: информационная (поиск источников информации, адекватных задачам, извлечение и первичная обработка информации, обработка информации и принятие решения на ее основе, представление информации), коммуникативная компетентность и компетентность разрешения проблем (целеполагание и планирование, идентификация проблем, использование технологий деятельности, оценка продукта и результат своей деятельности, оценка деятельности и достижений) [33].

Мы придерживаемся точки зрения Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой о том, чтобы ввести понятие в научный оборот, необходимо обосновать потребность теории в данном понятии и показать его связь с эмпирическими данными и существующим опытом. Как отмечают вышеназванные авторы, «адекватное определение понятия является ключевой проблемой при построении понятийно-категориального аппарата» [130, с. 31]. Ими определяются основные направления раскрытия содержания понятия:

- используя абстрагирование и сравнение, выявить ключевые признаки;
- указать специфику рассматриваемого понятия;
- учитывая полученные данные, создать авторскую формулировку определения.

Как отмечается учеными, методологически грамотно выстроенная работа с понятиями, составляющими научное исследование, предполагает выполнение следующих процедур:

- целевое изучение терминов: выявление терминов и соответствующих им понятий, выделение базовых терминов, выявление сложившейся практики их использования, фиксация всех неточностей и нелогичности терминов и их определений;
- этимологический анализ: выяснение первоначального значения слова, изучение языковой среды, послужившей его первоисточником;
- контекстуальный анализ: изучение процесса формирования и развития понятия внутри науки, исследование терминов и отражаемых ими понятий с момента вхождения их в терминосистему науки, характеристика употребления термина в текстах, написанных в разное время;
- нормализация авторской терминосистемы: возвращение к авторской терминосистеме, уточнение ее состава с учетом новых материалов, построение четких понятий для каждого тер-

мина, установление однозначных, логически обоснованных связей между понятиями [130, с. 33].

Так же мы солидарны с мнением З.М. Большаковой и Н.Н. Тулькибаевой о важности четкого использования определения научных понятий и о том, что «развитие понятия путем его бесконечного расширяющегося содержания может иметь негативный результат» [17]. Поэтому, не претендуя на новизну в определении понятия «профессиональная компетентность», уточним лишь рассматриваемое понятие применительно к педагогам-психологам.

Уточнением называется конкретизация терминологии, выявление дополнительных специфических особенностей используемых терминов с учетом предмета исследования [130, с. 34].

Для этого, прежде всего, считаем целесообразным рассмотреть структуру профессиональной компетентности.

В психолого-педагогической литературе отмечается многообразие подходов к выделению структуры профессиональной компетентности. Так, по мнению В.Н. Введенского, структура профессиональной компетентности определяется структурой профессиональной деятельности, поэтому она включает в себя три компонента:

- 1) мотивационно-ценностный (направленность, ценностные ориентации, мотивы, потребности);
- 2) содержательный (система профессиональных знаний);
- 3) процессуально-деятельностный (реализация профессиональных умений и навыков в профессиональной деятельности) [19].

В.А. Адольф выделяет следующие взаимосвязанные составляющие профессиональной компетентности педагога: ценностно-мотивационная, содержательно-операционная, иссле-

довательско-рефлексивная, отражающие внешне внутреннюю обусловленность качества.

В профессиональной компетентности педагога Н.В. Кузьминой выделяется:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [цит. по: 10].

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

В.А. Слостенин считает, что структура профессиональной компетентности может быть раскрыта через следующие педагогические умения: умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи, умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему, умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий, умения учета и оценки результатов педагогической деятельности:

самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя. В.В. Нестеров и А.С. Белкин к составляющим профессиональной компетенции относят: когнитивную (профессионально-педагогическая эрудиция); психологическую (эмоциональная культура и психологическая зоркость), коммуникативную (культура общения и педагогический такт), риторическую (профессиональная культура речи), профессионально-техническую, профессионально-информационную (мониторинговая культура). С.А. Дружиловым выделяются следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

Ю.В. Шагина различает следующие составляющие профессиональной компетентности: профессионально-деятельностную, включающую профессиональные знания, умения, навыки, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные; профессионально-личностную, включающую профессионально-личностные качества, определяющую позиции и направленность специалиста как личности, индивида, субъекта деятельности и мотивационно-целевую, определяемую мотивами к профессиональной деятельности [цит. по: 10].

В качестве структурных компонентов любой компетентности Дж. Равен выделяет следующие: «когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, а также навыки и опыт поведения в ситуациях преодоления трудностей» [цит. по: 36, с. 82].

Таким образом, составляющие профессиональной компетентности или структура – это минимальный и достаточный набор частных конструктов, соответствующих стандартам квалификации по данной специальности и определяющих профессиональную компетентность специалиста.

Обратимся к определению понятия «профессиональная компетентность» педагога-психолога. Как отмечает Т.Л. Худякова, «подготовка будущих психологов определяется, прежде всего, современным состоянием науки и спецификой их будущей профессиональной деятельности», что находит свое специфическое отражение в структуре их профессиональной компетентности [116, с. 89].

Рассматривая профессиональную компетентность психолога, В.И. Стенькова в качестве основных ее содержательных элементов выделяет специальную (владение методиками и техниками), персональную (способность к самореализации, постоянному профессиональному росту), коммуникативную (умение устанавливать взаимоотношения с субъектом образовательного процесса) и рефлексивную (умение регулировать свою профессиональную деятельность, адекватное представление о своих профессиональных характеристиках) компетенции [цит. по: 114].

По мнению Т.В. Заморской, профессиональная компетентность педагога-психолога представляет собой «сложное психологическое образование, которое выступает основой успешной профессиональной деятельности и включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки), личностных (профессионально важные качества) характеристик» [там же].

Профессиональная компетентность педагога-психолога, по мнению Е.М. Фещенко, – это «сложная система взаимосвязанных психических процессов и свойств личности специалиста, обусловленная профессиональными базовыми знаниями и умениями, способностями, проявляющаяся в самостоятельном и качественном выполнении задач профессиональной деятельности» [112].

Профессиональную компетентность Д.С. Ткач рассматривает как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности», включающей профессионально значимые качества личности» [104, с. 20].

Изучая профессиональную компетентность психолога, А.П. Кустова предполагает наличие в ее составе коммуникативных, эмоционально-волевых, мотивационных, интеллектуальных качеств личности специалиста и таких профессиональных компетенций, как адаптивность, межличностное понимание, стрессоустойчивость [62].

М.Б. Аржаник под профессиональной компетентностью будущих психологов понимает «совокупность профессиональных знаний, умений, отношений и качеств личности, необходимых для качественной профессиональной деятельности» [4, с. 20]. Она предполагает наличие в своей структуре специальных или предметных (математических) компетенций.

Как показал проведенный нами анализ вышеуказанных исследований, инвариантными компонентами профессиональной компетентности будущего педагога-психолога являются знания, умения, навыки и качества личности. Помимо указанных компонентов, в состав профессиональной компетентности учеными включаются направленность, ценностные ориентации, мотивы, потребности, культура общения, способности, отношения и др.

С учетом сказанного, под профессиональной компетентностью педагога-психолога мы будем понимать интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, деятельностный, эмоционально-мотивационный компоненты. Данные компоненты характеризуют готовность будущего педагога-психолога к осуществлению профессиональной деятельности и

определяют основные направления формирования профессиональной компетентности педагога-психолога.

Раскроем содержание указанных структурных компонентов в профессиональной компетентности педагога-психолога и обоснуем необходимость выделения именно этих компонентов в формировании профессиональной компетентности педагога-психолога.

Эффективность реализации профессиональных задач зависит от сформированности научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности, умений и навыков ее реализации. В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») определен перечень того, что должен знать педагог-психолог [85]: приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся, воспитанников и их социальной защиты; общую психологию; педагогическую психологию, общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профконсультирования и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального раз-

вития ребенка; методы и приемы работы с обучающимися, воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентного подхода; основы работы с персональным компьютером, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися, воспитанниками разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности.

С учетом сказанного считаем необходимым выделение в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога когнитивного компонента.

Принимая во внимание основные положения деятельностного подхода, в частности, о том, что личность формируется в деятельности [130], считаем необходимым выделение в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога деятельностного компонента. Отметим, что с учетом квалификационной характеристики педагога-психолога, особенностей его профессиональной деятельности педагогу-психологу необходимы следующие умения: умение реализовывать основные направления профессиональной деятельности, формулировать и решать профессиональные задачи, осуществлять выбор эффективных методов и средств с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, умения организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, умения руководить проектно-

исследовательской деятельностью обучающихся. Наряду с этими умениями, в исследованиях ученых, изучающих профессиональную деятельность педагога-психолога, отмечаются такие профессиональные умения, как организационные, коммуникативные, психодиагностические, умения разрешать конфликты, умение планировать деятельность психолого-педагогической направленности, умение создавать благоприятный психологический климат. Именно от сформированности коммуникативных умений, умений строить взаимодействие с субъектами образовательного процесса, организовывать индивидуальную, игровую и продуктивные виды деятельности обучающихся, совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, выстраивать развивающие учебные ситуации зависит способность самостоятельно решать профессиональные задачи.

Отметим, что выделение деятельностного компонента в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога представляется особо важным и потому, что в деятельности педагога-психолога, субъектами деятельности которого являются участники образовательного процесса (администрация, родители, обучающиеся), значимыми становятся умения прогнозировать, контролировать, оценивать результаты своей профессиональной деятельности, умения оценивать свой профессиональный уровень и сформированность индивидуального стиля профессиональной деятельности, самоконтроль.

В своих исследованиях ученые Е.К. Хакимова и Р.А. Валеева отмечают, что «профессия педагога-психолога сопровождается постоянными психоэмоциональными перегрузками, эмоциональной напряженностью, эмоциональным выгоранием» [114]. В связи с этим считаем, что наибольшую значимость в профессиональной деятельности приобретает регуляция педагогом-психологом своего эмоционального состояния, наличие

мотивации и интереса к профессиональной деятельности психолого-педагогического направления, осознание ее ценности.

По мнению доктора психологических наук В.И. Долговой и кандидата психологических наук Г.Ю. Гольевой, умение «регулировать собственные эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе своей жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с субъектами образования» предполагает «высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости с опорой на личностный потенциал психолога» [45, с. 3]. Под эмоциональной устойчивостью авторы понимают «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоционального, интеллектуального, мотивационного, волевого и поведенческого компонентов психической деятельности индивида, которое обеспечивает успешное достижение цели деятельности и наиболее эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке» [там же, с. 23–24]. Авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как ключевую компетенцию педагога-психолога на основании того, что данная компетенция проявляется во всех направлениях профессиональной деятельности педагога-психолога.

По мнению М.Р. Битяновой, профессия «педагог-психолог» предполагает реализацию профессиональной деятельности психологического и педагогического направления. М.Р. Битянова отмечает четыре основных направления деятельности педагога-психолога: психодиагностика, психокоррекционная и развивающая работа, консультирование и просвещение, социально-диспетчерская деятельность [цит. по: 45, с. 29–32].

Психологическая диагностика может быть направлена на дифференциацию нормы и патологии умственного развития, изучение особенностей познавательной деятельности, исследование зоны и содержания конфликта, изучение личностных осо-

бенностей, выявление психологических причин возникновения проблем обучения и развития обучающихся, определение потребностей, способностей, ресурсов и резервных возможностей их личности.

Психологическая коррекция является основным направлением в работе педагога-психолога [45, с. 29]. Развивающее направление ориентировано на создание социально-психологических условий для целостного психологического развития обучающихся, а психокоррекционная – на решение в процессе такого развития конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия, развития различных категорий обучающихся группы риска, обеспечение соответствия этого развития возрастным нормам, оказание помощи педагогическому коллективу.

Психологическое консультирование предполагает консультирование обучающихся, испытывающих трудности в обучении, общении, психическом самочувствии, находящихся в ситуации стресса, эмоционального напряжения, конфликта; консультирование педагогов по вопросам решения школьных проблем и профессиональных задач; консультирование родителей с целью восстановления контакта в диаде «ребенок-родитель», а также оказания психологической поддержки в решении семейных проблем.

Социально-диспетчерская деятельность педагога-психолога направлена на получение обучающимися, их родителями и педагогами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции педагога-психолога [цит. по: 45, с. 42–45].

По мнению Е.М. Фещенко, «никакие усилия не могут привести к профессиональной компетентности, если педагог-психолог не движется сам, не активен, не стремится стать больше, чем он есть, не является субъектом процесса самораз-

вития» [112]. Поэтому развитие профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов зависит от многих факторов: опыта профессиональной деятельности, профессиональной позиции педагога-психолога, индивидуального стиля его профессиональной деятельности, взаимодействия с администрацией и педагогическим коллективом, возможности повышения квалификации, в том числе и от мотивации специалиста к совершенствованию своих профессиональных знаний и практических навыков.

На основании вышесказанного считаем целесообразным выделение в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога такого компонента, как эмоционально-мотивационный, включающий потребности, мотивы, стремление к профессиональной деятельности, готовность к профессиональному общению, профессионально важные качества.

Профессиональная деятельность педагога-психолога – это «деятельность по изменению и формированию отношений индивида или групп с целью большей их эффективности и субъективной удовлетворенности существованием» [72]. Более четко профессиональные обязанности и трудовые функции педагога-психолога отражены в нормативной документации, поэтому с целью выявления определенных компетенций педагога-психолога обратимся к Единому квалификационному справочнику.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») определены должностные обязанности педагога-психолога. Приведем весь перечень должностных обязанностей педагога-психолога, поскольку это необходимо нам для определения структурных компонентов профессиональной компетентности педагогов-психологов и их содержательного наполнения.

Должностные обязанности педагога-психолога:

1) осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся, воспитанников в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях;

2) содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребенка;

3) способствует гармонизации социальной сферы образовательного учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации;

4) определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся, воспитанников и принимает меры по оказанию им различных видов психологической помощи (психокоррекционного, реабилитационного, консультативного);

5) оказывает консультативную помощь обучающимся, воспитанникам, их родителям (лицам, их заменяющим), педагогическому коллективу в решении конкретных проблем;

6) проводит психологическую диагностику, используя современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

7) проводит диагностическую, психокоррекционную, реабилитационную, консультативную работу, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий;

8) составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ с целью ориентации педагогического коллектива, а также родителей (лиц их замещающих) в проблемах личностного и социального развития обучающихся, воспитанников;

9) ведет документацию по установленной форме, используя ее по назначению;

10) участвует в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей обучающихся, воспитанников, в обеспечении уровня подготовки обучающихся, воспитанников, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, Федеральным государственным образовательным требованиям;

11) способствует развитию у обучающихся, воспитанников готовности к ориентации в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения;

12) осуществляет психологическую поддержку творчески одаренных обучающихся, воспитанников, содействует их развитию и организации развивающей среды;

13) определяет у обучающихся, воспитанников степень нарушений (умственных, физиологических, эмоциональных) в развитии, а также различного вида нарушений социального развития и проводит их психолого-педагогическую коррекцию;

14) участвует в формировании психологической культуры обучающихся, воспитанников, педагогических работников и родителей (лиц их заменяющих), в том числе и культуры полового воспитания;

15) консультирует работников образовательного учреждения по вопросам развития обучающихся, воспитанников, практического применения психологии для решения педагогических задач, повышения социально-психологической компетентности обучающихся, воспитанников, педагогических работников, родителей (лиц, их заменяющих);

16) анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней развития и образования (образовательных цензов);

17) оценивает эффективность образовательной деятельности педагогических работников и педагогического коллектива, учитывая развитие личности обучающихся, используя компьютерные технологии, в том числе текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности;

18) участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям (лицам, их заменяющим);

19) обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся, воспитанников во время образовательного процесса;

20) выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности [85].

Отметим, что в профессиональном стандарте «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) определяются не должностные обязанности педагога-психолога, а трудовые функции. Согласно этому документу основной целью деятельности педагога-психолога по психологическому сопровождению образовательного процесса является: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовер-

шеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления.

В соответствии с рассмотренными нормативными документами подготовка педагога-психолога к осуществлению профессиональной деятельности по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата), профиль «Психология образования» предполагает реализацию следующих трудовых функций:

- психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;

- психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;

- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;

- коррекционно-развивающая работа с обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации;

- психологическая диагностика обучающихся;

- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;

- психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях).

Указанные трудовые функции требуют проявления определенных качеств в профессиональной деятельности педагога-психолога. В понимании профессионально важных качеств сошлемся на определение Н.С. Пряжникова, который считает,

профессионально важные качества – это качества, «необходимые для успешного выполнения данной трудовой деятельности» [цит. по: 40, с. 11].

Доктор психологических наук В.И. Долгова профессионально важные качества (ПВК) педагога-психолога классифицирует по шести блокам. Сформированность нижеперечисленных качеств, по ее мнению, определяет готовность педагога-психолога к осуществлению профессиональной деятельности [41, с. 122]. Рассмотрим эти качества.

В первый блок ПВК (эмоциональный компонент) входят следующие качества: эмпатия, эмоциональная устойчивость, способность адаптироваться к новым условиям, самостоятельность решений и действий.

Второй блок ПВК (коммуникативный компонент) содержит такие качества: коммуникативность, лидерство, этика поведения, общая культура, внешняя культура.

Третий блок ПВК (когнитивный) представлен следующими качествами: знание микротехник психопрофилактики, умения и навыки профилактической работы, способность к накоплению и обновлению опыта, способность к творческому применению опыта, культура мышления и речи.

В четвертый блок ПВК (мотивационный) входят: гуманность, авторитетность, работоспособность.

Пятый блок ПВК (практический) включает такие качества: направленность, организованность и собранность, дисциплинированность, ответственность и исполнительность, инициативность.

Шестой блок ПВК (рефлексивный) представлен такими качествами: способность к саморегуляции, способность к самооценке, справедливость и честность.

В своем исследовании О.Г. Плахута выделяет 16 основных ПВК практического психолога: специальные знания, практиче-

ские умения, профессиональный и жизненный опыт, эмпатия, коммуникативная компетентность, наблюдательность, интуиция, свойства индивидуальности, стиль мышления, ответственность, обязательность, исполнительность, порядочность, честность, доброжелательность, бескорыстие [80].

Изучая профессионально важные качества, В.К. Шахметова определяет состав инвариантных профессиональных качеств педагога-психолога (ИПВК). ИПВК представлены следующими качествами: эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность решений, коммуникативность, лидерство, знания, умения и навыки в основных направлениях деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, общая культура, стремление к профессиональному росту, работоспособность, оптимистичность, гуманность, организованность, ответственность, инициативность, направленность. Способность к саморегуляции, адекватной самооценке, честность. Данные качества, по мнению ученого, являются «необходимыми и востребованными во всех направлениях и формах деятельности педагога-психолога, начиная с этапа его профессиональной подготовки в вузе» [цит. по: 40, с. 25].

В своих исследованиях Е.В. Мельник акцентирует внимание на том, что «специфика работы педагога-психолога требует от специалиста определенных личностных качеств, наиболее важным из которых является эмпатия в отношении с людьми» [72]. Под эмпатией автором понимается «свойство личности педагога-психолога, учителя, воспитателя, проявляющееся в ситуации общения и взаимодействия с детьми, в которых актуализируется гуманистическая направленность» [там же].

Эмпатия, по мнению Е.К. Хакимовой и Р.А. Валеевой, «является одним из важнейших профессионально значимым качеством личности и педагога-психолога» [114]. Результаты прове-

денных исследований этими учеными показали, что индивиды с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

По мнению Е.В. Лодкиной и Е.В. Мирошниченко, особенностями профессиональной деятельности педагога-психолога являются индивидуально-психологические особенности, составляющие личностную компетентность, которые являются базовыми для успешного осуществления профессиональной деятельности [66, с. 80]. Результаты проведенного ими исследования позволили получить «психологический» профиль каждого студента и выявить личностные особенности профессиональной компетентности педагога-психолога:

- интеллектуальный блок: высокая сообразительность, интеллектуальная лабильность, средний уровень творческого воображения;

- эмоциональный блок: чувствительность, эмпатийность, мягкость в общении, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, высокий самоконтроль эмоциональной сферы;

- коммуникативный блок: открытость, добросердечность, социальная активность.

Опираясь на теоретические и практические результаты исследований ученых в области изучения профессионально важных качеств педагога-психолога [18; 22; 23; 40; 41; 43; 45; 46; 47; 72; 80; 81, 87; 88], отметим такие, на наш взгляд, профессионально важные качества педагога-психолога, как эмпатия, внимательность, эмоциональная устойчивость, коммуникативность, толерантность, организованность, ответственность, работоспособность, интеллектуальность, наблюдательность, воспитан-

ность, целеустремленность, эрудированность, креативность, инициативность.

Принимая во внимание все сказанное выше, в соответствии с видами профессиональной деятельности, которые указаны во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата), учитывая требования к квалификационной характеристике и должностные обязанности педагога-психолога, считаем обоснованными в качестве основных структурных компонентов профессиональной компетентности педагога-психолога следующие: когнитивный, деятельностный и эмоционально-мотивационный.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем отметить, что понимание содержания рассматриваемого понятия и его структуры позволит нам определить психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, которые позволят получить оптимальный результат в подготовке будущего специалиста.

1.3. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов предполагает выявление и реализацию психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности данного процесса.

В теории и практике психолого-педагогических исследований обосновываются различные условия: организационные,

дидактические, психологические, педагогические, психолого-педагогические.

В словаре С.И. Ожегова «условие» понимается как: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. В психологии данное понятие раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты (Р.С. Немов).

В педагогике условие рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности (В.М. Полонский) или как целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, организационных форм обучения для достижения поставленной цели (В.И. Андреев).

Учеными Н.В. Журавской, А.О. Малыхиным и др. под психолого-педагогическими условиями понимаются условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущие в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса. Основной функцией таких условий является организация педагогического взаимодействия, которая обеспечивает преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности. В нашем исследовании под психолого-педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых и достаточных мер, создающих благоприятную среду для успешного формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, поэтому нами был определен комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. В ходе определения комплекса психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов перед нами были поставлены следующие задачи:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы выявить психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, продуктивно влияющие на эффективность данного процесса;

- выбрать и обосновать те психолого-педагогические условия, которые позволят достичь наивысшего положительного результата.

Таким образом, выбор соответствующих психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов определялся методологией научного исследования, социальным заказом, особенностями и возможностями образовательного процесса в высшей образовательной организации, теоретическими и практическими результатами исследований ученых по рассматриваемой проблеме, опытом работы автора в высшем учебном заведении и результатами констатирующего эксперимента. Исходя из этого, нами были определены следующие психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов: моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов; применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения. Охаракте-

ризуем первое из выделенных нами психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, которым является моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Анализ диссертационных исследований и научных работ по проблеме исследования за последние 5 лет позволяет отметить разработанность в науке различных моделей, направленных на формирование профессиональной компетентности: модель социально-профессиональной компетентности будущего специалиста А.О. Ашанина [6]; модель профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации В.Н. Введенского [19]; модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дизайнера Т.А. Еременко [49]; модель формирования профессиональной компетентности студентов А.Л. Никитиной [74]; модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по рекламе М.А. Николаевой [76]; модель формирования профессиональной компетентности учителя С.С. Савельевой [95]; модель формирования профессиональной компетентности студентов средствами интерактивных технологий А.А. Щевьёва [125]. Среди существующих моделей формирования профессиональной компетентности наиболее близкими к теме нашего исследования являются следующие:

- модель комплексной математической подготовки будущих психологов М.Б. Аржаник, способствующей формированию метапрофессиональных личностных качеств [4, с. 14];
- модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности З.М. Алисултановой [3];

- модель формирования профессиональной компетентности психолога органов внутренних дел А.П. Кустовой [62];
- модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов Е.В. Мельник [72].

Перечислим особенности указанных моделей формирования профессиональной компетентности педагога-психолога. Так, модель комплексной математической подготовки, разработанная М.Б. Аржаник, включает следующие компоненты: целевой, содержательный, результативный, оценочный, технологический. Новизна данной модели состоит в поэтапном (базовый, пропедевтический, первично-профессиональный, профессиональный) формировании профессиональной компетентности посредством комплекса средств и методов (дифференцированная модульно-рейтинговая система, уровневая дифференциация, практико-ориентированные кейсы, система профессионально-ориентированных задач).

Модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности, разработанная З.М. Алисултановой, включает в себя цель, задачи, диагностику, планирование, самоконтроль, программу, средства, инновационные методы, формы. Новизна данной модели состоит в направленности ее на самообразовательную деятельность студентов.

Модель формирования профессиональной компетентности психолога органов внутренних дел, разработанная А.П. Кустовой, имеет свою специфику в зависимости от должностного профиля деятельности специалиста. Данная модель направлена на формирование таких профессионально важных качеств, как эмоционально-волевые, интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные, особенности его самосознания, деловая ком-

муникация, адаптивность, принятие решений, саморазвитие, социальная ответственность за результат, межличностное понимание, профессиональная убежденность, стрессоустойчивость, развитие персонала.

Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, разработанная Е.В. Мельник, включает три блока (когнитивный, практический и эмоциональный) и направлена на формирование эмпатии как составляющей профессиональной компетентности. Содержание этих компонентов меняется в зависимости от уровней: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического (научного).

Учитывая опыт указанных выше авторов в создании моделей формирования профессиональной компетентности, нами была разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, направленная на активизацию сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Теоретико-методологической основой создания разработанной модели явились системный, деятельностный и компетентностный подходы, которые подробно были описаны выше.

С позиций системного подхода модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов представляет взаимосвязанное единство таких структурных компонентов, как целевой, методологический, содержательный организационный (деятельностный), оценочный (диагностический) и результативный. Между этими компонентами модели существует связь, данные компоненты взаимодействуют между собой благодаря внешнему системообразующему целевому компоненту.

Деятельностный подход позволил описать структурные компоненты разработанной модели (цель, содержание, действие, средства, результат), определить ее особенности и представить результат. С позиций деятельностного подхода формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов предполагается через активизацию учебно-познавательной деятельности, посредством применения интерактивных методов обучения.

Компетентностный подход предполагает ориентацию исследования на формирование определенного вида компетентности, в нашем случае – профессиональной компетентности, получение новых знаний об исследуемом явлении, о содержании его структурных компонентов и особенностях формирования, предполагает изменения в когнитивной, деятельностной, эмоционально-волевой сферах личности. В настоящее время учеными отмечается существование различных моделей: структурно-функциональные и функционально структурные модели, организационные модели, образовательные модели, процессные модели, компетентностные модели, функциональные модели, математические модели [130].

По мнению В.И. Загвязинского, модель бывает:

- описательной (это текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами);
- структурной (представляющей иерархию компонентов системы);
- функциональной или функционально-динамической (модель с применением схем и сравнительных таблиц, которые раскрывают связи между элементами и способами функционирования системы);

– эвристической (дающей возможность обнаружить новые связи и зависимости и обозначить этапы перехода к запланированному состоянию;

– интегративной (модель, отражающая и содержание, и структуру, и процесс преобразования объекта, и его результат) [50].

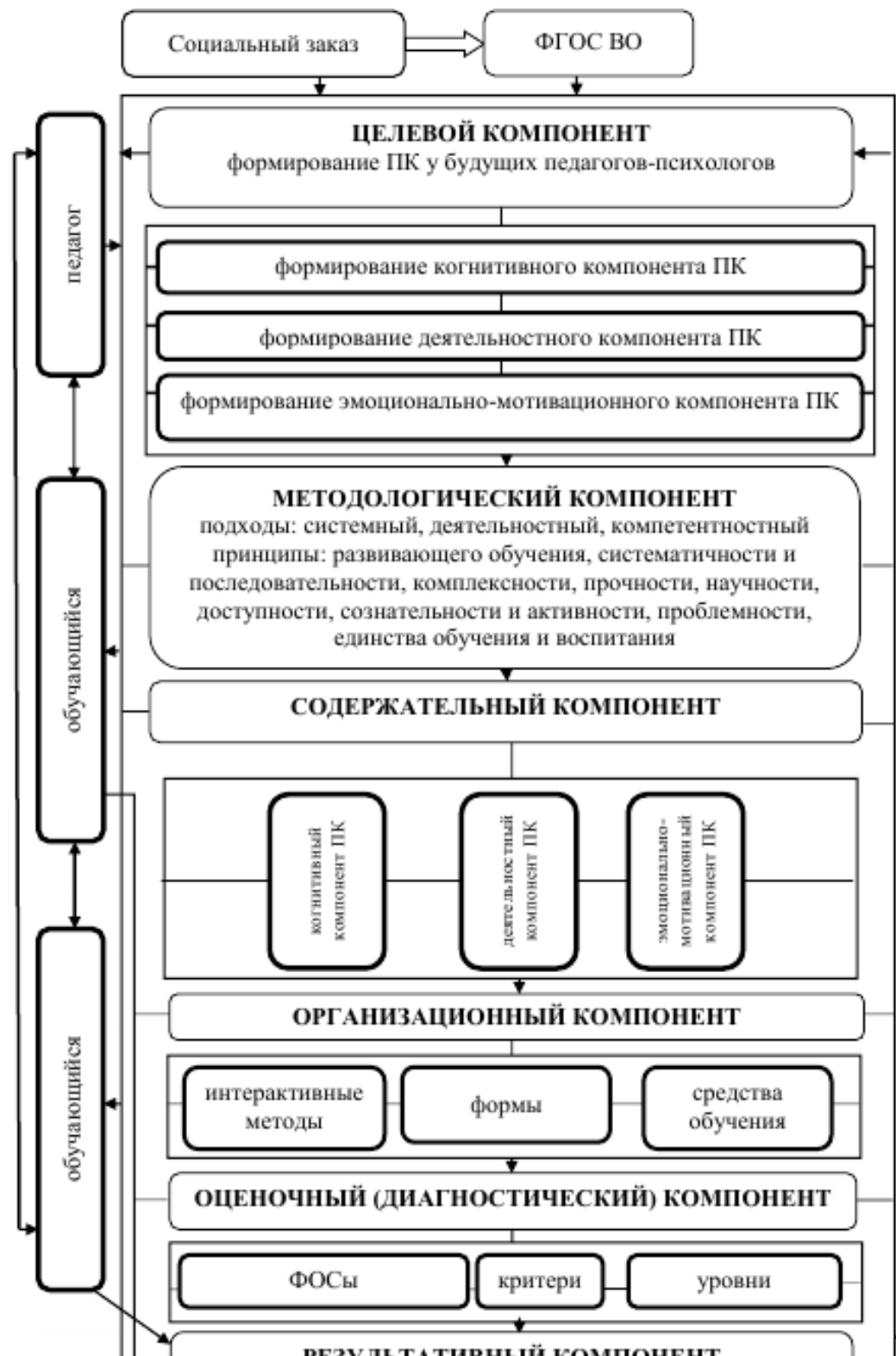
Ссылаясь на анализ моделей в психолого-педагогических исследованиях докторов педагогических наук Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [130], отметим, что разработанная нами модель является структурно-функциональной. Именно такая модель позволяет раскрыть взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Функциональное назначение указанной модели определяется с учетом функций ее основных структурных компонентов. В связи с этим выделяются такие функции, как познавательная, организационная, оценочная и результативная. Основное назначение структурно-функциональной модели, как считает Л.М. Репета, является «раскрытие связи изучаемого предмета с выполняемыми функциями» [92, с. 46]. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть структурные компоненты модели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, установить связь между ними и определить функции, выполняемые каждым компонентом.

Разработанная модель, как видно из рисунка 1, представляет собой единство таких структурных компонентов, как целевой, методологический, содержательный, организационный (деятельностный), оценочный (диагностический) и результативный.

Системообразующим компонентом среди названных выступает целевой компонент. Данный компонент ориентирует на достижение конкретного результата, которым является сформированность профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Составными элементами данного компонента являются цель и задачи. Целью является формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Задачи формулируются с учетом содержания структурных компонентов профессиональной компетентности будущего педагога-психолога, рассмотренные нами во втором параграфе первой главы.

Методологический компонент разработанной модели регулирует формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Данный компонент представлен методологическими подходами (системным, деятельностным, компетентностным) и принципами организации образовательного процесса: принцип развивающего обучения; принцип систематичности и последовательности в обучении; принцип комплексности; принцип прочности; принцип научности; принцип доступности; принцип сознательности и активности; принцип единства обучения и воспитания, принцип проблемности. Рассмотрим эти принципы.

Принцип развивающего обучения направлен на организацию процесса образования, в котором основной акцент делается на потенциальные у обучающихся навыки самостоятельного поиска знаний через организацию обучения на высоком уровне трудности, обучение быстрым темпом, осознание обучающимся процесса учения. Данный принцип направлен на достижение цели всестороннего развития личности посредством обращения внимания на личность обучающегося.



Содержание учебного курса «Педагогическая компетентность будущего педагога-психолога»

Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности (ПК)
у будущих педагогов-психологов

Принцип систематичности и последовательности предполагает, чтобы изложение учебного материала доводилось до уровня системности в сознании обучающихся, чтобы знания давались обучающимся не только в определенной последовательности, но и чтобы они были взаимосвязанными. Реализация данного принципа предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными дисциплинами, чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном обучающимися ранее. Важное значение для реализации принципа систематичности и последовательности имеет практическая деятельность обучающихся, когда они могут применить теоретические знания в практической деятельности.

Принцип комплексности предполагает обязательность осуществления целостного педагогического процесса. Данный принцип предполагает всестороннее, многоаспектное, многофакторное рассмотрение изучаемого явления как неоднородной взаимосвязанной и взаимодействующей совокупности компонент, избирательно вовлеченной в единое целое в соответствии с определенными исходными концепциями. Он реализуется через осуществление межпредметных связей.

Принцип прочности требует обеспечения единства образовательного, воспитательного и развивающего эффекта образовательного процесса. Он направлен на формирование умений самостоятельно отбирать факты, анализировать и оценивать. Для упрочения знаний важное значение имеет их практическое применение в самых разнообразных формах: обсуждениях и дискуссиях, в доказательных выступлениях и рефератах. Прочными становятся те знания, в которых обучающиеся испытывают постоянную потребность, нужду, которые стремятся применить в своей практической деятельности.

Принцип научности направлен на формирование научного мировоззрения, знакомство обучающихся с новейшими достижениями различных наук, с методами научного исследования. Реализация положений этого принципа в педагогической практике обеспечивается: осуществлением научно-обоснованного подхода к отбору и структурированию учебного материала, рассмотрением всех предметов и явлений объективного мира в их развитии и взаимосвязи, учетом закономерностей и противоречий учебного процесса и поиском путей его совершенствования, изложением учебного материала с позиций последних достижений науки и техники, тенденций и перспектив их развития.

Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития, но не упрощенно, а на уровне доступных трудностей. Обучать последовательно, идти от известного к неизвестному, от простого к сложному, от легкого к трудному, соразмерно с индивидуальными особенностями обучающихся. Данный принцип направлен на учет возрастных особенностей и общего развития обучающихся при изложении учебного материала. В процессе обучения данный принцип предполагает ориентирование обучающихся на понимание изучаемого материала, а не его запоминание.

Принцип сознательности и активности направлен на формирование у обучающихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. Данный принцип предполагает усвоение в процессе обучения не только учебной информации о предметах и явлениях, а понимание их внутренней сущности, понимание закономерностей, которые необходимо реализовывать на практике. Реализуется данный принцип посредством использования современных технологий обучения, активизации мышления обучающихся, побуждения к

инициативности, творчеству и самостоятельности, стимулирования и организации самостоятельной работы обучающихся.

Реализация принципа единства обучения и воспитания предполагает организацию взаимодействия процессов обучения и воспитания в едином образовательном процессе, поскольку профессиональная компетентность будущего специалиста формируется во взаимодействии аудиторной и внеаудиторной работы.

Принцип проблемности реализуется посредством создания и решения проблемных ситуаций, развитие у обучающихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы. Данный принцип способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития обучающихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития.

Содержательный компонент модели отражает структурный состав профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов и в связи с этим направлен на формирование системы теоретических знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств обучающихся, рефлексии.

Организационный (деятельностный) компонент определяет организацию процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, основные этапы формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Составными элементами данного компонента являются интерактивные методы, средства и организационные формы обучения, которые способствуют успешному формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Оценочный (диагностический) компонент разработанной модели предполагает диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, контроль за организацией процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, оценку эффективности данного процесса. Данный компонент представлен диагностическим инструментарием, критериями и показателями уровня сформированности профессиональной компетентности, уровнем сформированности профессиональной компетентности, фондом оценочных средств.

Результативный компонент модели отражает достигнутый уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и предполагает анализ и сравнение полученных результатов на разных этапах проведенного исследования.

Отметим, что функциональное назначение разработанной модели определяется с учетом функций ее структурных компонентов. В связи с этим нами были определены следующие функции: познавательная (определяющая содержательное наполнение компонентов разработанной модели); организационная (определяющая стратегию деятельности, исходя из результата, и регулирующая выбор методов и средств для достижения поставленной цели); оценочная (предполагающая оценку полученных результатов и внесение определенных коррективов в процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога-психолога); результативная (предполагающая анализ результатов исследования).

Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов разработанной модели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов выражается в следующем: содержание определяется целью и соответствующими задачами формирования профессиональной компетентности у

будущих педагогов-психологов; в соответствии с целью и задачами определяются методы и средства, организационные формы обучения, способствующие успешному решению поставленных задач; поставленная цель и задачи достигаются реализацией функций процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

В связи с этим только взаимосвязь всех компонентов обеспечивает достижение высоких результатов в профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Особенностью разработанной модели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов является ее направленность на активизацию сотрудничества педагога с обучающимися и определяется следующими свойствами: открытостью, поскольку содержательное наполнение модели зависит от влияния условий внешней среды (социального заказа) и полученные результаты оказывают свое воздействие на внешнюю среду; системностью, что обусловлено, прежде всего, положениями системного подхода к ее разработке и реализации и тем, что процесс формирования профессиональной компетентности является подсистемой более сложной системы – образовательного процесса; неаддитивностью, которая проявляется в том, что функционирование модели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов как системы не может быть сведено к сумме функционирования отдельных ее подсистем; уровневостью, что предполагает сформированность различных уровней профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и возможность перехода с одного уровня на другой; гибкостью, которая проявляется в ее изменчивости с учетом социального заказа, вариативности в выборе организационных форм и методов обучения; динамичностью, которая обеспечивается ее по-

движностью и изменчивостью, внесением коррективов с учетом полученных результатов исследования.

Таким образом, моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов представляется необходимым, поскольку оно позволяет получить информацию о процессе формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, об особенностях содержания и структуре рассматриваемого феномена.

В последнее время новые образовательные стандарты ориентируют на оценку готовности будущего специалиста не по уровню освоения конкретного содержания образовательной программы, а по уровню сформированности определенных компетенций. В связи с этим возникает необходимость применения инновационных подходов в подготовке будущих специалистов. Как отмечается доктором психологических наук В.И. Долговой, «важнейшей характеристикой возможностей субъекта инновационной деятельности является профессиональная активность» [42, с. 19].

Уровень проявления активности личности в обучении, по мнению А.А. Вербицкого, «обуславливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации» [цит. по: 20]. Развитию активности обучающихся и усилению их мотивации, а также успешному решению образовательных задач способствует компетентностный подход. Это активизирует деятельность преподавателей по применению активных и интерактивных методов и средств обучения в образовательном процессе.

Применение активных методов обучения Н.А. Зиминой отмечается одним из путей повышения профессиональной компетентности психологов, к которым ученый относит тренинг-семинар, деловые игры, дискуссионные методы [53].

В диссертационном исследовании М.А. Никитиной выявлена возможность формирования элементов компетентностей кейс-методом и обосновано, что кейс-метод является интегративным методом обучения, «направленным на укрепление связей между составляющими компетентностей, таких как знания, умения и навыки, опыт деятельности, мотивация, ценностные установки, личностные качества», внедрение которого позволяет решать образовательные задачи высшей школы формирования компетентностного специалиста [73, с. 11].

Отметим, что опыт применения интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза раскрывается в публикациях самого автора, который отмечает, что интерактивные методы направлены на организацию активного взаимодействия всех участников образовательного процесса и наличие обратной связи между ними [7; 8; 9; 11].

На основании сказанного рассмотрим следующее из определенных нами психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов как применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Под интерактивными методами понимаются методы, которые ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом [9]. В таком случае задачей педагога становится развитие активности обучаемых и их

инициативы, организация их совместной групповой и межгрупповой деятельности, диалогического общения.

В понимании интерактивного взаимодействия на учебном занятии сошлемся на схему Е.А. Реутовой, которая представлена на рисунке 2 [93].

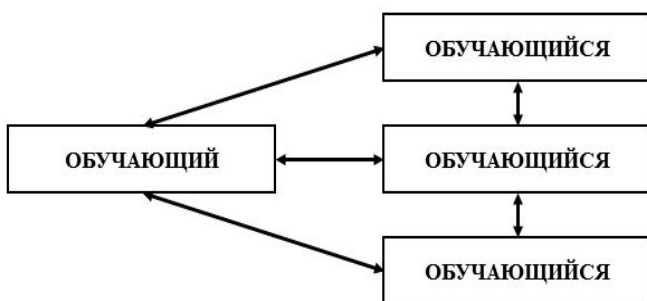


Рис. 2. Взаимодействие участников образовательного процесса при реализации интерактивных методов

По мнению Е.А. Реутовой, интерактивные методы «ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения» [там же]. К числу интерактивных методов обучения Е.А. Реутова относит игровые (деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг) и неигровые (анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения, интерактивная лекция).

Именно интерактивные методы обучения, в отличие от активных, направлены на изменение характера взаимоотноше-

ний между участниками образовательного процесса и предполагают вовлечение в учебный процесс всех участников образовательного процесса.

К интерактивным методам обучения Ю.В. Сорокопуд относит следующие группы методов:

- методы создания положительной мотивации (построение системы профессиональных перспектив, эмоциональное стимулирование, учет личных достижений, создание психологически комфортных условий обучения);

- методы организации интерактивной познавательной когнитивной и практической деятельности (обсуждения, дискуссии, решение задач на основе анализа конкретных ситуаций, проекты, учебные исследования);

- рефлексивно-оценочные методы (анализ результатов контроля и самоконтроля, диагностика учебных затруднений, оценивание значимости приобретенных знаний и умений);

- методы развития личной образовательной среды обучения (привлечение личного опыта студента, практическая ориентация, открытое планирование обучения, работа с дополнительными источниками информации) [102, с. 200].

Анализ психолого-педагогической литературы [7; 94 34; 77; 93; 98; 100; 102; 106; 125; 129], собственный опыт преподавания в высшем учебном заведении позволяет отметить, что к интерактивным методам обучения можно отнести проблемную лекцию, лекцию-визуализацию, лекцию пресс-конференцию, дискуссию, деловую и ролевую игру, кейс-метод, мозговой штурм, диспут, круглый стол, метод проектов, тренинги, дебаты и др.

Не претендуя на исчерпывающее рассмотрение интерактивных методов обучения, выделим среди них важные для

нашего исследования, а подробную реализацию некоторых из них мы представим во второй главе.

В.И. Седакова считает, что «в подготовке будущих специалистов важную роль играет внедрение в лекцию методов проблемного обучения с использованием принципов игровой деятельности». По ее мнению, это способствует развитию определенных профессиональных компетенций: умение задавать вопрос, определять проблему, умение высказать свою точку зрения, умение поддерживать психологическую, творческую и поведенческую активность слушателей [98, с. 179].

Эффективным в формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, на наш взгляд, является проблемная лекция, поскольку она направлена на организацию активной познавательной деятельности обучающихся, совместное размышление, диалогическое общение и развитие критического мышления. Именно проблемная лекция эффективно решает профессиональные задачи в подготовке будущих специалистов, поскольку основные учебные цели достигаются совместно в диалоге и в сотрудничестве преподавателя и обучающихся.

Проблемная лекция, по мнению А.А. Вербицкого, реализует «принцип проблемности в содержании обучения и процессе его развертывания в диалогическом общении лектора со слушателями» [20, с. 243]. Данный вид лекции предполагает логическое устное изложение основных теоретических положений темы и включение учебных проблем в контекст изложения учебного материала. Основным приемом активизации мыслительной деятельности обучающихся – это создание проблемной ситуации, «имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторые противоречия в ее условиях и завершающейся

вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует» [цит. по: 102]. С помощью постановки проблемы, которую необходимо решить, или выдвижения гипотезы, ее подтверждения и опровержения, анализа ситуации преподаватель побуждает обучающихся к совместному размышлению и решению педагогической задачи.

В нашем исследовании педагогическая задача рассматривается как средство подготовки будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности и, в частности, как средство, активизирующее познавательную деятельность обучающихся.

Содержание и структура понятия «педагогическая задача» достаточно подробно рассматриваются в исследованиях педагогов (В.П. Беспалько, З.М. Большаковой, Н.В. Бордовской, М.А. Галагузова, В.И. Загвязинского, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, В.И. Лещинского, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, Н.Н. Тулькибаевой, Л.М. Фридман и др.) и психологов (А.Н. Леонтьева, А.А. Реан, С.И. Розум, С.Л. Рубинштейн, С.К. Тихомирова, Д.Б. Эльконина и др.) [8]. В психолого-педагогической литературе отмечается несколько вариантов интерпретации данного понятия. Так, понятие «педагогическая задача» рассматривается:

1) как основной элемент педагогического мастерства, решение которого отражает уровень профессионализма (И.Я. Зязюн, В.И. Лящинский и др.);

2) как педагогическая ситуация, которая характеризуется взаимодействием субъектов образовательного процесса (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.);

3) как цель, заданная в определенных условиях (В.П. Беспалько, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.К. Тихомиров и др.);

4) как модель педагогической ситуации (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Г.А. Петрова и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что существует несколько типов педагогических задач и вариантов их применения в образовательном процессе:

– задачи на выбор способов поведения, задачи на оказание помощи в разрешении конфликта, проблемные задачи, задачи на выбор стратегии жизни и образа поведения и др. (Н.В. Бордовская, Л.Р. Салаватуллина, А.А. Реан);

– стратегические задачи (А.А. Захарченко, В.А. Караковский и др.);

– дидактические задачи (В.И. Загвязинский, Л.М. Фридман и др.);

– оперативные задачи (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.);

– задачи этапа педагогической диагностики, задачи этапа педагогического проектирования, целеполагания (Л.Ф. Спирин).

В исследованиях З.М. Большаковой и Н.Н. Тулькибаевой отмечается, что педагогическая задача не имеет однозначного решения [107]. В связи с этим считаем, что решение педагогической задачи должно быть направлено прежде всего на нахождение различных вариантов достижения поставленной цели.

Опираясь на структурные элементы педагогической задачи, выделенные педагогами (В.И. Загвязинским, И.Ф. Исаевым, М.Л. Фрумкиным и др.), такие как цель, исходное состояние предмета задачи (условия), модель требуемого состояния (требования задач), на разработанные способы решения педагогической задачи (В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), с учетом собственного опыта преподавания психолого-педагогических дис-

циплин возможен следующий алгоритм решения педагогической задачи:

1. Ознакомиться с содержанием педагогической задачи.
2. Проанализировать педагогическую ситуацию, содержащую проблему.
3. Определить проблему.
4. Сформулировать несколько вариантов решения проблемы (определить способы педагогического взаимодействия/воздействия).
5. Обсудить варианты решения проблемы в группе.
6. Проанализировать все варианты решения проблемы.
7. Выбрать наиболее оптимальный вариант решения проблемы из всех предложенных вариантов.

Ситуативные задачи, как одно из интерактивных средств формирования компетентности, рассматриваются в исследованиях Н.А. Афанасьевой [5, с. 12]. Она считает, что решение ситуативной задачи способствует приобретению компетентного опыта.

Важное значение в формировании профессиональной компетентности приобретает лекция-пресс-конференция, которая направлена на раскрытие темы через заданные обучающимся вопросы, что привлекает их к совместному решению обозначенных проблем. Подобная лекция активизирует учебно-познавательную деятельность обучающихся, поскольку включает обучающихся в самостоятельный мыслительный процесс посредством формулирования грамотного вопроса преподавателю.

С целью решения профессиональных задач целесообразно применение такого метода, как групповая дискуссия. Данный метод обучения направлен на коллективное обсуждение какой-

либо проблемы, вопроса или на сопоставление разных позиций, целью которого в результате является достижение общего мнения. В процессе коллективного обсуждения каждый участник ее получает возможность высказать собственное мнение, оценить и сопоставить его с мнениями других участников, что способствует формированию таких профессионально важных качеств педагога-психолога, как внимательность, коммуникативность, интеллектуальность и эрудированность. Семинар-дискуссия развивает умения точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать и опровергать ошибочную позицию [5, с. 103].

Не менее важным для нашего исследования является «мозговой штурм». «Мозговой штурм» («мозговая атака») представляет собой разновидность групповой дискуссии, которая характеризуется отсутствием критики, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике [93]. В отличие от дискуссии данный метод направлен на организацию группового решения проблемных задач и не предполагает однозначных вариантов ее решения. В процессе реализации этого метода принимаются любые идеи без критики, которые впоследствии генерируются, оцениваются, обсуждаются, затем выбирается оптимальный вариант решения обозначенной проблемы.

Следует отметить и значимость ролевой игры, как интерактивного метода обучения, в формировании профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога.

Ролевая игра является интерактивным методом, который достигает психокоррекционного эффекта за счет интенсивного межличностного общения и проигрывания социальных ролей в

условиях игровой имитации реальных или вымышленных ситуаций [цит. по: 45, с. 24–25].

Именно ролевая игра через имитацию профессиональной деятельности способствует эффективному решению профессиональных задач, развитию коммуникативных навыков, организации активного межличностного общения и взаимодействия в условиях профессиональной деятельности.

Отметим и такой метод, применяемый с целью формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, как «круглый стол». Целевым назначением метода является обеспечение свободного, нерегламентированного обсуждения поставленных вопросов (тем) на основе постановки всех студентов в равное положение [93, с. 11].

Данный метод предполагает беседу, в процессе которой происходит обмен мнениями между всеми участниками, конструктивный диалог, результатом которого не всегда может быть решение обозначенной проблемы. В процессе проведения круглого стола у обучающихся формируются умения аргументированно излагать мысли, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои. В результате этого происходит закрепление лекционного материала и информации, полученной в процессе самостоятельной работы, а также выявление вопросов для обсуждения. Важным условием организации «круглого стола» является то, чтобы процесс коммуникации происходил за круглым столом, когда обучающиеся располагаются лицом друг к другу.

Наибольший интерес для нашего исследования представляет кейс-метод, который в наибольшей степени, как отмечает А.А. Вербицкий, способствует эффективному формированию коммуникативных умений, успешному выбору альтернативных

вариантов решений проблемы, связанной с будущей профессией [20]. Остановимся на этом методе более подробно.

Анализ конкретных ситуаций (кейсов) является одним из наиболее эффективных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся.

Кейс – это описание реальной ситуации, которая произошла в определенной сфере деятельности человека и содержит проблему. Кроме описания проблемной ситуации, кейс содержит вопросы или схему для анализа.

В структуре кейса выделяют три части: две – для студента и одна – для преподавателя. Сюжетная часть описывает ситуацию и позволяет охарактеризовать все ее обстоятельства; информационная – отражает опорные детали, по которым принимается окончательное решение; а методическая, предназначенная для преподавателя, определяет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, задания для студентов и дидактическое сопровождение решения данной ситуации [129, с. 59].

В научной литературе ученые различают следующие виды ситуаций: ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение, ситуация-проблема [цит. по: 93]. Ситуация-иллюстрация в меньшей степени активизирует деятельность обучающихся, поскольку представляет собой пример, поясняющий излагаемую суть, по содержанию которой можно сформулировать вопрос, выразить свое согласие или несогласие. Ситуация-оценка предполагает описание события и критический анализ уже принятых решений по разрешению обозначившейся проблемы. Ситуация-упражнение носит тренировочный характер и предполагает анализ предложенных ситуаций, ее решений с применением уже принятых ранее положений. В большей степени активизирует мыслительную деятельность ситуация-

проблема. Она представляет собой сочетание факторов из реальной жизни, а обучающиеся являются действующими лицами, пытающимися найти решение обозначившейся проблемы.

Применительно к предмету нашего исследования необходимо использование в учебном процессе кейсов, описывающих события, произошедшие в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. Данный метод предполагает изложение конкретной ситуации, ее анализ и обоснование готового варианта решения или выдвижения собственного решения обозначенной проблемы. Материалами для создания кейса могут быть произведения художественной литературы, реальные ситуации, приведенные в учебных пособиях [50; 96; 102], фрагменты телевизионных передач и кинофильмов, ситуации из опыта работы педагога-психолога. Достоинством применения кейс-метода в формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов является то, что он позволяет смоделировать реальную ситуацию из профессиональной деятельности и направлен на развитие умения анализировать, что является необходимым в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. По мнению А.П. Тряпицыной, «если на протяжении всего времени подготовки такой подход применяется многократно, то у обучающихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач» [105].

Как правило, кейсы не имеют единственно верного решения, и обучающимся необходимо подготовить несколько вариантов решения описанной в кейсе проблемы. Данный факт так

же немаловажен в профессиональной деятельности педагога-психолога, поскольку именно кейс-метод позволяет рассмотреть проблему с разных сторон и формирует убежденность и уверенность в решении любой возникшей проблемы. Следует отметить, что кейс-метод в достаточной степени позволяет связать теорию с практикой и способствует развитию практических навыков, развивает навыки устной коммуникации, навыки аргументирования.

Таким образом, с одной стороны, кейс-метод предполагает применение в учебном процессе профессиональных проблем (кейсов) для решения профессиональных задач, с другой стороны, именно профессиональные задачи способствуют успешному формированию заданных стандартом компетенций, поскольку позволяют смоделировать ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности.

С учетом сказанного, отметим, что интерактивные методы обучения способствуют успешному формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, они в значительной степени раскрывают индивидуальные возможности и творческий потенциал обучающихся, способствуют осмысленному переживанию индивидуальной, межгрупповой и коллективной деятельности, повышают мотивацию и вовлеченность обучающихся в решение обсуждаемых проблем, обеспечивают последовательный переход от усвоения профессиональных знаний к их владению, к самостоятельной реализации профессиональных задач и профессиональных функций.

При рассмотрении психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов считаем важным остановиться на обосновании их достаточности и необходимости.

Выделенные нами психолого-педагогические условия являются необходимыми, поскольку мы предполагаем, что формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов без этих условий невозможно, и их выявление определялось, прежде всего, на основе анализа психолого-педагогической литературы, с учетом социального заказа и результатов констатирующего эксперимента. Достаточными выделенные психолого-педагогические условия являются потому, что они достаточны для эффективной реализации поставленных задач и в рамках разработанной нами модели формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Достаточность выявленных условий доказана результатами проведенного эксперимента.

Следует так же отметить, что выявленные нами условия являются психолого-педагогическими потому, что, во-первых, они направлены на решение образовательных задач и проблем, которые возникают, прежде всего, в педагогическом процессе; во-вторых, они обеспечивают взаимодействие субъектов образовательного процесса и, в-третьих, они способствуют развитию личности обучающихся.

Таким образом, мы рассмотрели психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, от соблюдения которых зависит эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, что подтверждается результатами проведенной экспериментальной работы, которые представлены во второй главе.

Выводы по главе 1

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования было установлено, что в условиях перехода на новые образовательные стандарты высшего образования все большую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, и в частности, выявление психолого-педагогических условий ее формирования, поскольку данный аспект проблемы является малоизученной областью науки.

2. Уточнено понятие «профессиональная компетентность» педагога-психолога, под которым нами понимается интегративное качество личности, включающее в себя когнитивный, деятельностный, эмоционально-мотивационный компоненты, характеризующие готовность будущего педагога-психолога к осуществлению профессиональной деятельности.

3. Теоретически обоснована и разработана модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, включающая целевой, методологический, содержательный, организационный (деятельностный), оценочный (диагностический), результативный компоненты, особенностью которой является ее направленность на активизацию сотрудничества педагога с обучающимися, открытость, системность, уровневость, гибкость, динамичность.

4. Определены психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, позволяющие достичь положительного результата в данном направлении:

- моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ

В первой главе настоящего исследования нами были рассмотрены теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия эффективного функционирования данного процесса.

Организация экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов проходила в три этапа: подготовительный, экспериментальный, обобщающий.

Рассмотрим эти этапы.

На подготовительном этапе проводился анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, разрабатывался методологический аппарат научного исследования, с учетом научных достижений по проблеме исследования обосновывалась модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, выявлялись психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, подбирались диагностический инструментарий по изучению уровней сфор-

мированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, определялся уровень сформированности профессиональной компетентности у бакалавров первого курса факультета психологии, обрабатывались полученные результаты констатирующего эксперимента.

На подготовительном этапе апробировалась разработанная модель, внедрялись психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, уточнялись основные положения гипотезы исследования.

На обобщающем этапе проводилась обработка, анализ и систематизация полученных результатов исследования, корректировалось содержание основных компонентов модели, разрабатывались практические рекомендации по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, оформлялась выпускная аттестационная работа.

Организация научного исследования опиралась на следующие принципы (по Н.М. Борытко):

– принцип целенаправленности – исследование выполняется в соответствии с задачами совершенствования практики образования, утверждения в ней отношений гуманности;

– принцип объективности – теоретические модели в исследовании должны отражать реальные педагогические объекты и процессы в их многомерности и многообразии;

– принцип прикладной направленности – результаты исследования должны способствовать объяснению, прогнозированию и совершенствованию образовательной практики при множественности путей ее развития;

– принцип системности – результаты исследования включаются в систему научного знания, дополняют имеющуюся информацию новыми сведениями;

– принцип целостности – компоненты образовательного объекта изучаются в динамике многомерной картины их взаимосвязей и взаимозависимостей;

– принцип динамизма – раскрываются закономерности становления и развития изучаемых образовательных объектов, объективный характер их многомерности и многовариантности [122, с. 21].

Для решения поставленных задач в исследовании были применены следующие методы:

1) теоретические методы (понятийно-терминологический анализ, теоретико-методологический анализ, синтез, моделирование, целеполагание);

2) эмпирические (тестирование, опрос, эксперимент);

3) методы математической статистики.

Методы педагогического исследования – это «определенные совокупности приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научных проблем учебно-воспитательного характера» [130, с. 8].

Выбор именно вышеуказанных методов исследования определялся логикой проведения научного исследования, спецификой предмета и поставленными задачами, принципами научного исследования, научной перспективностью и содержательными характеристиками самих методов исследования (объективность, универсальности сферы их применения, воспроизводимость, гарантированность получения предполагаемого и значимого результата, эффективность).

Понятийно-терминологический анализ, как теоретический метод научного исследования, позволяет исследовать и упорядочить терминологический аппарат проблемы, вычленив ключевые понятия, отражающие содержание авторской позиции. Особенностями данного метода являются «установление диа-

лектических связей между понятиями, их согласование, смысловое укрупнение или уточнение» [там же, с. 10].

Анализ (от греч. analysis – разложение, расчленение) – в научном исследовании процедура мысленного разделения объекта (явления, процесса), свойства объекта (объектов) или отношения между объектами (явлениями, процессами) на части (признаки, свойства, отношения) [122].

Анализ психолого-педагогической литературы, как метод научного исследования, позволяет создать первоначальные представления и исходные концепции о предмете исследования [58, с. 99]. Он дает возможность изучить отдельные части целого, раскрыть отношения, общие для всех частей, и тем самым понять особенности структуры и развития целостного исследуемого феномена. Данный метод позволяет изучить теоретическое состояние проблемы, степень ее разработанности в науке, установить известное и неизвестное, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, обосновать актуальность исследования, определить изучаемую проблему.

Неразрывно с анализом связан синтез. Синтез (от греч. synthesis – соединение, сочетание, составление) – соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое. В теоретическом научном знании синтез выступает в форме взаимосвязи теорий и концепций, являясь основой интеграции в психолого-педагогическом исследовании знания из разных научных дисциплин. Синтез применяется при теоретическом обобщении накопленных в ходе психолого-педагогического исследования эмпирических данных. Синтез может рассматриваться как метод восхождения от абстрактного к конкретному: получаемое в результате проведенного исследования конкретное знание об образовательном феномене – это результат синтеза, объединения его многообразных абстрактных определений, полученных в результате анализа [122, с. 108].

Поставленные задачи в исследовании, сложность и многоаспектность изучаемого явления потребовали применения метода моделирования. В понимании моделирования сошлемся на определение данного понятия ученых Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, которые рассматривают его как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью» [130].

Данными учеными определяются условия применения метода моделирования в научном исследовании. К ним относят следующие:

1) моделируемый педагогический объект должен рассматриваться как определенная целостность, представляющая собой педагогическую систему;

2) любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности;

3) наряду со сходством модели и оригинала обязательным является и их различие;

4) метод моделирования используется тогда, когда возникают объективные трудности в непосредственной работе с оригиналом;

5) метод моделирования непосредственно связан с получением нового знания [130, с. 139].

Моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов считается целесообразным, поскольку применение данного метода способствует упорядочению знаний об этом процессе, моделирование позволяет описать основные характеристики исследуемого процесса с помощью модели и дает целостное представление о нем, в частности, процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Модель – это «упрощенный мысленный или знаковый образ како-

го-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их заместителя или средства оперирования» [58, с. 150].

В психолого-педагогической литературе отмечается, что модель строится поэтапно. В нашем исследовании первый этап (поисковый) создания модели формирования профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога направлен на создание общего представления о модели, предполагает сбор информации об объекте-оригинале (о содержании и структуре процесса формирования профессиональной компетентности), изучение различных сторон моделируемого объекта, построение нескольких моделей, которые будут воспроизводить какие-либо существенные черты объекта-оригинала и акцентировать внимание на определенных сторонах исследуемого объекта.

Второй этап создания модели формирования профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога выступает в качестве самостоятельного объекта исследования. Данный этап предполагает проведение «модельных» экспериментов в различных условиях, получение большей информации о модели и систематизация этой информации.

На третьем этапе модели формирования профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога осуществляется перенос знаний с модели на оригинал, корректировка полученных знаний о модели с учетом тех свойств объекта-оригинала, которые не нашли отражения или были изменены при построении модели в определенных условиях.

На четвертом этапе проводится практическая проверка получаемых с помощью модели знаний и их использование для построения обобщающей теории процесса формирования профессиональной компетентности у будущего педагога-психолога, преобразование этой модели, уточнение и конкретизация основных структурных компонентов и этапов ее реализации.

Основным элементом моделирования является целеполагание. Под целеполаганием понимается процесс формулирования цели, процесс ее развертывания (Ю.А. Конаржевский). Данный метод научного исследования особо необходим для проектирования образовательного процесса и планирования конечного результата. В научной литературе под целью «понимают сложную функцию, раскрывающую систему представлений о решении проблемной ситуации и состоящую из взаимосвязанных компонентов, которые можно описать в терминах теории эффективности» [цит. по: 130, с. 50].

При постановке целей в образовании принято принимать во внимание социальный заказ, теоретические концепции, фиксирующие цели образования, традиции обучения и воспитания, международный опыт. Основными требованиями к цели, по мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, являются:

- конкретность (описание результатов, которые предполагается достичь);
- измеримость (наличие соответствующего аппарата измерения);
- реальность (полная обеспеченность ресурсами);
- контролируемость (наличие информационных связей, способствующих своевременной коррекции) [там же].

Поскольку достижение главной (генеральной) цели является непростой задачей, то считаем необходимым провести декомпозицию целей, т.е. представить ее через систему подцелей.

Декомпозиция целей должна осуществляться с учетом следующих требований к выделению подцелей:

- содержание общей цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;

– цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;

– цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;

– построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию [130, с. 51].

Приведем требования, которые выдвигаются учеными к формулировке подцелей:

- формулировка исходной для декомпозиции цели должна давать операциональное описание конечного результата;

- формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;

- формулировки целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения.

Построение «дерева целей» опирается на дедуктивный метод. Таким образом, совокупность целей будет представлять собой «дерево целей», т.е. иерархический перечень целей, совокупность которых служит достижению генеральной цели [41, с. 96].

Принимая во внимание сказанное, представим декомпозицию «дерево целей» формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов на рисунке 3, а ниже представим формулировку целей «дерево целей» формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

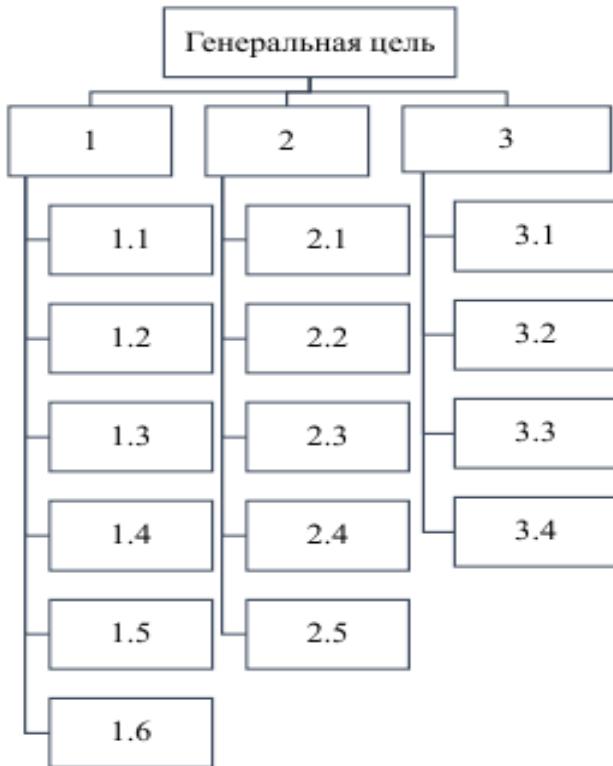


Рис. 3. «Дерево целей» формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Генеральная цель: теоретическое обоснование и практическая реализация психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1. Проанализировать состояние проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в психолого-педагогических исследованиях.

1.1. Раскрыть теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1.2. Рассмотреть понятие «профессиональная компетентность» педагога-психолога в психолого-педагогической литературе.

1.3. Определить структурные компоненты профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1.4. Разработать критерии и показатели сформированности уровней профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1.5. Выявить и обосновать психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

1.6. Раскрыть модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

2. Организовать экспериментальную работу по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

2.1. Определить этапы экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

2.2. Охарактеризовать научные методы экспериментального исследования.

2.3. Подобрать методики по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

2.4. Определить уровни сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов на констатирующем эксперименте.

2.5. Проанализировать полученные результаты.

3. Провести экспериментальную работу по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

3.1. Реализовать психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

3.2. Проанализировать результаты изучения сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов после внедрения психолого-педагогических условий ее формирования.

3.3. Подтвердить достоверность полученных результатов исследования методами математической статистики.

3.4. Составить рекомендации по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

С целью получения информации о психологических особенностях испытуемых, его интересах, мотивов действий и поступков был применен метод опроса. В нашем исследовании метод опроса был применен в виде письменного опроса (анкетирования).

С целью выявления уровня сформированности профессиональных знаний, умений и владений применялся метод тестов (тестирование). Тестирование – это «исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов и результатов выполнения испытуемым ряда специальных заданий» [58, с. 105]. Под тестом понимается «совокупность контрольных заданий в стандартизированной форме, обладающих необходимыми системообразующими статистическими характеристиками и обеспечивающих надежные и валидные оценки концептуально выделенной переменной измерения» [там же, с. 118].

Поскольку поставленные задачи в исследовании потребовали выявления и реализацию психолого-педагогических условий, то был проведен педагогический эксперимент. Эксперимент, как исследовательский метод, заключается в том, «чтобы, создав исследовательскую ситуацию, получить возможность ее изменять, варьировать ее условия, сделав возможным и доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через их внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы и тенденции возникновения и функционирования изучаемого явления и получая определенные возможности влиять на них и изменить их» [там же, с. 133].

Педагогический эксперимент – это «исследование эффективности педагогического процесса в специально созданных и контролируемых условиях» [130, с. 12]. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева предлагают следующие этапы проведения эксперимента:

- установление выборки, репрезентативной для данной генеральной совокупности;
- подбор однородных групп или пар испытуемых;
- выбор конкретных методик, способов и параметров измерения экспериментальных данных;
- проверка доступности и эффективности методик на большом числе испытуемых;
- определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих воздействий;
- определение времени и длительности проведения эксперимента;
- проведение эксперимента;
- качественный и количественный анализ результатов эксперимента;
- интерпретация полученных результатов;

– указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Именно эксперимент позволяет варьировать условия педагогического процесса, раскрывая тем самым особенности функционирования изучаемого явления, выявлять причинно-следственные и функциональные связи между условиями [130, с. 198].

С целью обработки полученных данных применялись методы математической статистики. Данные методы позволяют «с той или иной степенью достоверности выявить свойства объектов исследования, подтвердить закономерности и получить оценки влияния различных факторов, доказать взаимодействие или взаимовлияние, сходство или различие между отдельными группами объектов» [58, с. 83]. Благодаря этому появляется возможность оформить выводы и сформулировать практические рекомендации. Именно эти методы математической статистики позволяют установить надежность, значимость и валидность полученных результатов.

В нашем исследовании для подтверждения достоверности полученных результатов исследования был применен Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых [58].

Целью экспериментального исследования явилась проверка эффективности выдвинутых предположений. Мы предположили, что формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов; применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов на констатирующем эксперименте.

2. Провести формирующий эксперимент, в ходе которого реализовать психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

3. Проанализировать полученные результаты и разработать рекомендации по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Особое внимание нами было уделено констатирующему эксперименту, поскольку проведение формирующего эксперимента в значительной степени зависит от исходных данных.

Констатирующий эксперимент предполагал реализацию следующих направлений:

- изучение исходного уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- определение и обоснование психолого-педагогических условий эффективного формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

В исследовании по изучению профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов приняли участие бакалавры 1 курса факультета психологии, обучающиеся по ФГОС ВО (направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата), профиль подготовки «Психология образования»). Всего исследованием было охвачено 20 человек, из них 10 юношей и 10 девушек). Выбор данной категории испытуемых для участия в эксперименте был неслучайным, поскольку это связано с непосредственной профессиональной деятельностью самого автора,

преподающего на факультете психологии психолого-педагогические дисциплины.

Отметим, что обучение в вузе является одним из этапов профессионального становления. В течение первого года профессионального обучения «формируется учебная деятельность, адекватная университетским требованиям и личность студента» [цит. по: 45]. Важными возрастными особенностями этого периода наряду с активным развитием нравственных чувств, стабилизации характера, овладения социальными ролями является включение в самостоятельную трудовую деятельность, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон и др.). Этими учеными отмечается, что только к концу третьего курса решается вопрос о профессиональном самоопределении и отдельная часть обучающихся принимает решение не работать по специальности.

Соотнесем эти характеристики с содержанием этапов становления профессиональной компетентности, выделенные И.В. Гладкой.

На первом этапе (1–2 курс) происходит развитие познавательных мотивов, осмысление выбора высшего учебного заведения, начальное прогнозирование собственного профессионального пути.

На втором этапе (3 курс) осуществляется осознание профессиональных мотивов в вузовском обучении, происходит осмысление результатов первых профессиональных проб, в частности, в период практики, происходит развитие профессиональной мотивации путем усложнения учебно-профессиональных задач, ориентация в профессиональных ситуациях, уточнение профессиональных намерений.

На третьем этапе (последний курс обучения) происходит развитие профессиональных мотивов в вузовском обучении во

взаимосвязи с развитием познавательной мотивации к непрерывному образованию, анализ соответствия самооценки и внешней оценки результативности профессионального становления, коррекция избранного профессионального пути, осуществляется рефлексия профессионального самоопределения в рамках освоения специальных дисциплин [28, с. 98].

О важности изучения сформированности профессиональной компетентности и введения контрольно-оценочных средств на ранних стадиях обучения указывается и в исследованиях Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман [30]. На основании сказанного считаем необходимым уделять особое внимание изучению профессиональной компетентности уже на первом году обучения в вузе.

Принимая во внимание все сказанное, а также результаты исследований ученых по изучению механизмов оценки сформированности уровней профессиональной компетентности, которые нами были представлены в первом параграфе первой главы, отметим, что с целью оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов нами были применены стандартизированные, типовые и творческие фонды оценочных средств. Отметим, что выбор диагностического инструментария для оценивания уровня сформированности профессиональной компетентности осуществлялся в соответствии со следующими критериями: содержательное назначение конкретного фонда оценочных средств изучаемому показателю, минимальность временных затрат на обработку и интерпретацию полученных результатов исследования, соответствие структуре профессиональной компетентности.

Рассмотрим оценочные средства определения уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Так, с целью оценки сформированности показателей когнитивного компонента профессиональной компетентности было проведено тестирование, которое включало задания разных уровней сложности. Задания первого уровня являются ознакомительными. Эти задания были направлены на различение и классификацию основных теоретических понятий, на нахождение объектов или явлений. Задания второго уровня являются репродуктивными. Они предполагали выполнение деятельности и включали тесты на подстановку пропущенного слова или фразы, формулировку определения конкретного понятия, задания на соотнесение или установление последовательности. Задания третьего уровня являются продуктивными. Они включали решение ситуационных задач, кейс-ситуации. Демоверсия указанного тестового материала представлена в приложении 1.

Обработка полученных результатов проводилась на основе статистического подхода к оцениванию результатов учебных достижений обучающихся, рассмотренной нами в первой главе. Так, определялся коэффициент успешности ($K_{УI}$, $K_{УII}$, $K_{УIII}$) выполнения заданий на основе метода поэлементного и пооперационного анализа о следующей формуле:

$$K_{У} = n/m, \text{ где}$$

$K_{У}$ – коэффициент успешности;

n – количество выполненных заданий;

m – общее количество заданий, которые должен выполнить обучающийся.

Коэффициент успешности выполнения всех заданий с учетом их уровневой значимости можно рассчитать по следующей формуле:

$$K_{У} = 0,36K_{1I} + 0,28K_{2II} + 0,36K_{3III}, \text{ где}$$

K_1 , K_2 , K_3 , – коэффициенты успешности выполнения заданий I, II, III уровней соответственно.

Сформированность показателей деятельностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов определялась посредством опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин). Испытуемым предлагалось 40 вопросов и на каждый вопрос надо было ответить «да» или «нет». Обработка полученных результатов происходила путем подсчета количества совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычислялись оценочные коэффициенты отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по определенной формуле. Текст опросника, инструкция и ключи к обработке полученных результатов исследования представлены в приложении 2.

Для оценки сформированности показателей эмоционально-мотивационного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов был использован тест мотивации выбора профессии Л.А. Ясюковой. Испытуемым необходимо было отметить, в какой степени каждый из указанных факторов повлиял на их профессиональный выбор. Текст теста, инструкция и ключи к обработке полученных результатов исследования представлены в приложении 2.

На основании структуры профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, рассмотренной нами в первой главе, включающей когнитивный, деятельностный и эмоционально-мотивационный компоненты, нами были выделены следующие критерии ее сформированности:

- сформированность теоретических знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- готовность к реализации профессиональных задач и организации профессиональной деятельности психолого-педагогического направления;

– сформированность мотивации и профессионально важных качеств личности.

Сформированность когнитивного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов определялась по следующим показателям: полнота профессиональных знаний, действенность (использование в практической деятельности).

Сформированность деятельностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов определялась по следующим показателям: способность самостоятельно решать профессиональные задачи, сформированность коммуникативно-организаторских способностей.

Сформированность деятельностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов определялась по следующим показателям: профессиональная мотивация, профессионально важные качества.

Общий уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов выводился как среднее арифметическое по следующей формуле:

$$\frac{C1+C2+C3}{n}, \text{ где}$$

C1 – показатели сформированности когнитивного компонента профессиональной компетентности;

C2 – показатели сформированности деятельностного компонента профессиональной компетентности;

C3 – показатели сформированности эмоционально-мотивационного компонента профессиональной компетентности;

n – количество компонентов профессиональной компетентности.

Перевод полученного среднего балла в уровни осуществлялся следующим образом:

ниже 1 – недопустимый уровень;

1,1–2 – критический уровень;

2,1–3 – базовый уровень;

3,1–4 – повышенный уровень.

Таким образом, с учетом критериев и советуемых им полученных средних баллов были определены следующие уровни сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов: недопустимый, критический, базовый, повышенный.

Охарактеризуем указанные уровни сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Повышенный уровень характеризуется: системными знаниями, умением самостоятельно объяснять смысл основных понятий, устанавливать связи между ними, применением усвоенных знаний на практике, выраженной потребностью в постоянном пополнении знаний, творческой деятельностью, самостоятельным планированием собственной деятельности, качественным и своевременным выполнением учебных заданий, проявлением способности самостоятельно решать профессиональные задачи, активной личностной позицией, отсутствием затруднений при решении профессиональных задач, потребностью в установлении межличностных отношений и организаторской деятельности, проявлением инициативы, умением отстаивать свое мнение, проявлением настойчивости, установкой на сотрудничество и конструктивное взаимодействие, проявлением ярко выраженной мотивации к профессиональной деятельности, потребностью в саморазвитии, осознанием цели и результатов собственной деятельности, осознанием значимости профессии, выраженной профессионально-психологической установкой на достижения и успех в профессиональной деятельности, сформированностью профессионально важных качеств.

Базовый уровень характеризуется: системными знаниями, умением объяснять смысл и устанавливать связи между основными понятиями с помощью преподавателя, проявлением умений применять полученные знания под контролем преподавателя, продуктивным характером деятельности, самостоятельным планированием собственной деятельности, качественным, однако нередко несвоевременным выполнением учебных заданий, проявлением способности самостоятельно решать профессиональные задачи, стремлением к общению, проявлением инициативы в общении, участием в организации общественных мероприятий, способностью принимать самостоятельное решение в трудной ситуации, сотрудничеством и конструктивным взаимодействием, наличием слабо выраженной мотивации к профессиональной деятельности, слабой потребностью в саморазвитии, осознанием цели и результатов собственной деятельности, осознанием значимости профессии, выраженной профессионально-психологической установкой на достижения и успех в профессиональной деятельности, слабым проявлением познавательной потребности.

Критический уровень характеризуется: недостаточной сформированностью теоретических знаний, неумением самостоятельно объяснять смысл основных понятий, устанавливать связи между ними, применением полученных знаний на практике, потребностью в контроле со стороны преподавателя, продуктивным характером деятельности, неумением самостоятельно планировать свою деятельность, небрежным и несвоевременным выполнением учебных заданий, отсутствием самостоятельности при решении профессиональных задач, неактивной личностной позицией, затруднениями при решении учебных заданий, умением отстаивать своё мнение, отсутствием желания принимать участие в общественных мероприятиях, принятием организационных решений только под руководством преподавателя, отсутствием установки на сотрудниче-

ство и конструктивное взаимодействие, слабой мотивацией к профессиональной деятельности и отсутствием потребности в саморазвитии, слабой выраженностью профессионально-психологической установки на достижения и успех в профессиональной деятельности.

Недопустимый уровень характеризуется: недостаточным объемом усвоенных знаний, слабым представлением об основных теоретических положениях, отсутствием потребности в приобретении знаний, неумением применять на практике полученные знания, отсутствием потребности в приобретении знаний, воспроизводящим характером деятельности, неумением самостоятельно планировать собственную деятельность, несвоевременным выполнением учебных заданий, отсутствием способности самостоятельно решать профессиональные задачи, затруднениями при решении профессиональных задач, отсутствием стремления к общению, трудностью в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, отсутствием инициативы в общественной деятельности, неумением принимать самостоятельные решения, отсутствием установки на сотрудничество и конструктивное взаимодействие, отсутствием мотивации к профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии, слабой выраженностью профессионально-психологической установки на достижения и успех в профессиональной деятельности, несформированностью профессионально важных качеств.

Интересными, на наш взгляд, являются данные сформированности показателей эмоционально-мотивационного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Отметим, что среди факторов, влияющих на профессиональный выбор у будущих педагогов-психологов, преобладающее значение имеет фактор «желание получить высшее образование» (80 % опрошенных), на втором месте находится фактор «дело, которым я буду заниматься, мне ка-

жется интересным» (73 % опрошенных) и на третьем месте находится фактор «возможность общения с интересными людьми» (58 % опрошенных). Среди факторов, не сыгравших в большей степени, чем остальные факторы, никакой роли в профессиональном выборе у будущих педагогов-психологов, мы выделим следующие:

- фактор «место моей будущей учебы (работы) близко от дома» и фактор «советы друзей» (100 % опрошенных),
- фактор «наличие дополнительных льгот и привилегий» (85 % опрошенных);
- фактор «советы родителей и взрослых» (73 % опрошенных).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что базовый уровень сформированности показателей когнитивного и деятельностного компонентов, входящих в структуру профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, ниже, чем базовый уровень сформированности показателей эмоционально-волевого компонента профессиональной компетентности. Вместе с тем отметим и тот факт, что базовый уровень сформированности показателей когнитивного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов выше, чем базовый уровень сформированности деятельностного компонента профессиональной компетентности.

Среди профессионально важных качеств более сформированными являются коммуникативные качества, поскольку базовый уровень сформированности этих качеств наблюдается у 25 % испытуемых и лишь у 10 % испытуемых имеют базовый уровень сформированности организаторских умений.

Таким образом, полученные результаты доказывают значимость и необходимость развития практической направленности содержания преподаваемых дисциплин и усиление их содержательной направленности на формирование профессиональной компетентности. Важным в этом направлении, на наш

взгляд, должна стать ориентация на самостоятельную активность обучающегося, на организацию самообучающейся образовательной среды; на экспериментально-практическое обучение, где предоставляется выбор действий и возможность проявить инициативу и самостоятельность.

Поскольку результаты сформированности показателей по каждому компоненту профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (когнитивного, деятельностного и эмоционально-мотивационного) представлены в приложении 3, то считаем целесообразным представить результаты сформированности профессиональной компетентности не по каждому компоненту профессиональной компетентности в отдельности, а только общие результаты.

Таким образом, сводные данные об уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов на констатирующем эксперименте отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сводные данные об уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (контрольный срез)

Группа	Кол. чел.	Уровни							
		повышенный		базовый		критический		недопустимый	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ	20	0	0	7	35	13	65	0	0

Как видно из таблицы 1, базовый уровень сформированности профессиональной компетентности наблюдается у 35 % испытуемых (7 человек). Это бакалавры, имеющие системные знания, умеющие аргументированно высказывать свои идеи,

объяснять смысл и устанавливать связи между основными понятиями с помощью преподавателя, отличаются продуктивным характером деятельности, умеют самостоятельно планировать собственную деятельность, качественно подходят к выполнению учебных заданий, проявляют способность самостоятельно решать профессиональные задачи, стремятся к общению, проявляют инициативу в общении, участвуют в организации общественных мероприятий, однако у них отмечается слабо выраженная мотивация к профессиональной деятельности, слабая потребность в саморазвитии, слабо выраженная профессионально-психологическая установка на достижения и успех в профессиональной деятельности.

Критический уровень сформированности профессиональной компетентности наблюдается у 65 % испытуемых (13 человек). Это бакалавры, характеризующиеся недостаточной сформированностью теоретических знаний, неумением самостоятельно объяснять смысл основных понятий, устанавливать связи между ними, применять полученные знания на практике. Они испытывают потребность в контроле со стороны преподавателя, отличаются продуктивным характером деятельности, неактивной личностной позицией, у них недостаточно сформированы навыки самостоятельности при решении профессиональных задач, слабо выражена профессионально-психологическая установка на достижения и успех в профессиональной деятельности.

Повышенного и недопустимого уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов выявлено не было. Сводные данные об уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов более наглядно представлены на рисунке 4.

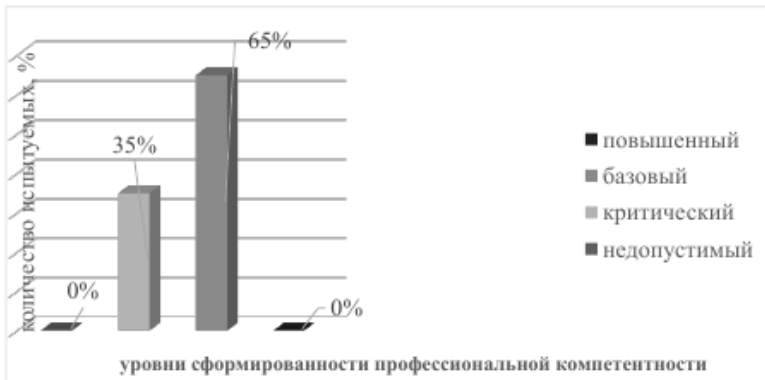


Рис. 4. Распределение уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать выводы о том, что преобладающая часть испытуемых (65 % испытуемых) имеют критический уровень сформированности профессиональной компетентности. Считаем эти показатели недостаточными для успешного освоения профессиональной деятельности психолого-педагогического направления и подготовки к реализации профессиональных задач.

Осмысление полученных данных убеждает нас в необходимости реализации психолого-педагогических условий, которые бы способствовали эффективному формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, что и будет рассмотрено в следующем параграфе.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Основным направлением формирующего эксперимента явились:

- реализация психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- уточнение основных положений гипотезы с учетом полученных результатов исследования;
- внесение дополнений в разработанную модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- разработка рекомендаций по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- внесение дополнений в разработанную модель формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Следует отметить, что экспериментальная работа предполагала внедрение в образовательный процесс разработанной модели и психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов только в одну экспериментальную группу. Обоснование возможности проведения экспериментальной работы только с использованием предварительного (контрольного) и итогового срезов по выбранным критериям на одной экспериментальной группе (ЭГ) мы находим в научных трудах Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [130, с. 212]. Данными учеными отмечается, что особенностью проведения эксперимента на одной экспериментальной группе является необходимость уменьшения временного промежутка между срезами для получения результата в крат-

чайшие сроки. Не считаем это недостатком нашей работы, поскольку, ссылаясь на исследования вышеуказанных докторов педагогических наук, можем отметить, что большой временной промежуток между срезами повышает вероятность того, что «полученные изменения произошли не в результате введения экспериментального фактора» [там же, с. 214]. К тому же следует отметить, что достоверность полученных результатов на одной экспериментальной группе была доказана методами математической статистики.

Таким образом, контрольный и формирующий эксперимент проходил в реальных условиях образовательного процесса вуза, под руководством самого автора, что позволило иметь полное представление о характере и эффективности организации и проведения экспериментальной работы на одной выборке, без привлечения контрольной группы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить несколько программ формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Значительный интерес для нашего исследования представляют несколько программ, наиболее близких к направлению нашего исследования. Рассмотрим их.

Программа формирования профессиональной компетентности у педагога-психолога, разработанная Л.Э. Филатовой, включает следующие этапы:

- «предметный» (предметная ориентировка студентов в специфике профессионального общения психолога);
- «теоретический» (дальнейшее совершенствование, детализация, уточнение системы профессионального общения в реальной деятельности психолога);
- «практический» (формирование возможностей, обеспечивающих переход студентов к качественно иному уровню специализированного профессионального общения психолога) [113].

Программа Е.М. Фещенко по развитию профессиональной компетентности педагога-психолога включает проектную деятельность, которая охватывает базовые знания, умения и навыки различных аспектов профессиональной компетентности. Реализация содержательной части разработанной программы предполагает участие педагогов-психологов в лекционно-семинарских занятиях, «круглых столах», деловых играх и групповых дискуссиях, индивидуальных собеседованиях, консультациях, в подготовке и защите творческих проектов профессиональной направленности. Технологический блок программы направлен на подготовку педагогов-психологов к овладению технологиями проектной деятельности [112].

Формирование профессиональной компетентности у педагогов-психологов Д.С. Ткач осуществляется посредством специально разработанной программы курса по выбору «Профессиональная компетентность», а также в процессе прохождения непрерывной педагогической практики [104].

Программа по формированию профессиональной компетентности у педагогов-психологов А.П. Кустова включает реализацию тренинга, направленного на развитие профессиональной компетентности у будущих психологов через активизацию личностного потенциала специалиста и отработку профессиональных компетенций. Разработанная программа включает в себя четыре тематических раздела: профессиональная мотивация, самосознание, коммуникативная компетентность и эмоционально-волевая саморегуляция. Каждый блок ориентирован на развитие определенных личностных качеств и формирование соответствующих компетенций в ситуациях профессионального взаимодействия [62].

Реализация профессиональной деятельности психолога, по мнению В.И. Долговой и Г.Ю. Гольевой, предполагает «актуализацию умений анализировать не только внешние психоэмо-

циональные воздействия, но и сохранять свою профессиональную идентичность, проявляя умение анализировать собственное эмоциональное состояние, регулировать собственные эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе своей жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с субъектами образования, что предполагает высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости с опорой на личностный потенциал психолога». Разработанная им программа курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости личности» может быть использована преподавателями психолого-педагогического цикла при планировании лекционных, семинарских и лабораторных занятий, при подготовке программ спецкурсов, а также в системе повышения квалификации психологов [45].

Программа формирования инвариантных профессионально важных качеств у будущих педагогов-психологов, разработанная В.К. Шаяхметовой, была положена в основу спецкурса «Актуальные проблемы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов» [40].

С учетом содержания рассмотренных программ была составлена и реализована программа формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов с применением интерактивных методов обучения.

Отметим, что уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов зависит от уровня сформированности всех компетенций, приобретаемых в процессе изучения учебных дисциплин, которые определяются образовательной программой. В ходе обучения компетенции формируются благодаря изучению различных дисциплин, в ходе самостоятельной работы, при индивидуальной работе с преподавателями и научным руководителем выпускной

квалификационной работы, прочих видов образовательной деятельности.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) компетенции подразделяются на общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональные компетенции (ПК), профессионально-прикладные компетенции (ППК). Однако мы не ставим своей задачей в данной монографии раскрыть процесс формирования всех компетенций будущих педагогов-психологов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [109].

Отметим, что образовательные программы, нацеленные на формирование компетенций, имеют модульную структуру и представляют собой не просто перечни теоретических дисциплин и практических курсов, но сопоставимые по объему группы модулей (совокупности частей учебной дисциплины или учебных дисциплин, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения). Разные модули направлены на формирование той или иной компетенции или группы компетенций. Поэтому формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов раскроем на примере преподавания дисциплины «Теория и методика воспитания» у бакалавров 1 курса факультета психологии.

Целью данной дисциплины является теоретическая и практическая подготовка к профессиональной деятельности в области теории и методики воспитания.

Задачами дисциплины являются следующие:

– формировать систему научных знаний об основных проблемах теории и методики воспитания;

- развивать способность применять знания и умения из области теории и методики воспитания в профессиональной деятельности;

- подготовить к организации и осуществлению профессионально-педагогической деятельности;

- развивать потребность в самообразовании.

В процессе изучения данной дисциплины у будущих педагогов-психологов согласно учебному плану формируются следующие профессиональные компетенции:

- ОПК-4 (готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов):

- 3.1. знать специфику воспитательного процесса;

- 3.2. знать отечественные и зарубежные концепции воспитания;

- 3.3. знать основные методы, формы и программы воспитания обучающихся;

- 3.4. знать основные закономерности и принципы воспитательного процесса;

- У.1. уметь конкретизировать теоретические положения и соотносить теорию с практикой;

- У.2. уметь проводить сравнительный анализ различных концепций, программ, принципов и методов воспитания;

- У.3. уметь классифицировать методы воспитания по различным основаниям;

- У.4. уметь применять и анализировать методики изучения воспитанности школьников;

- V.1. владеть основными понятиями дисциплины;

- V.2. владеть анализом различных теорий и концепций воспитания, основных образовательных программ для обу-

чающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;

В.3. владеть навыками выбора и применения методов и форм воспитания в конкретной педагогической ситуации;

В.4. владеть навыками публичного выступления, ведения дискуссии по актуальным проблемам воспитания.

• ОПК-5 (готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую):

3.1. знать различные виды деятельности;

3.2. знать методику и этапы организации и проведения воспитательной работы;

3.3. знать принципы и требования организации воспитательного мероприятия;

У.1. уметь анализировать и применять методики по изучению воспитанности школьников;

У.2. уметь выбирать эффективные методы организации и проведения воспитательного мероприятия;

У.3. уметь организовывать различные виды деятельности;

В.1. владеть навыками планирования и проведения воспитательной работы;

В.2. владеть методикой организации и проведения воспитательных мероприятий;

В.3. владеть навыками составления и анализа конспектов воспитательного мероприятия;

В.4. владеть навыками разработки практических рекомендаций по проведению воспитательной работы.

Раздел первый «Теория и методика воспитания как раздел педагогики» включает следующие темы учебных занятий.

Тема 1. Специфика процесса воспитания.

Различные подходы ученых к определению понятия «воспитание». Единство обучения и воспитания. Воспитывающие

учебные ситуации. Воспитание во внеучебной деятельности. Основные виды воспитания. Воспитание, самовоспитание, перевоспитание. Особенности воспитательного процесса. Диалектика воспитательного процесса. Движущие силы и противоречия воспитательного процесса. Структура и этапы воспитательного процесса. Диагностика воспитанности.

Тема 2. Целеполагание процесса воспитания.

Понятие о цели воспитания. Историческая обусловленность целей воспитания. Многообразие целей воспитания. Всестороннее гармоничное развитие личности как цель воспитания. Методика постановки целей воспитания. Иерархическая структура целей воспитания. Понятие «задачи воспитания». Триединство задач воспитания.

Тема 3. Закономерности и принципы воспитания.

Характеристика закономерностей воспитания. Характеристика принципов воспитания (принцип гуманизма, природосообразности, персонификации, вариативности, культуросообразности, связи воспитания с жизнью и др.). Правила, раскрывающие принципы воспитания. Требования, предъявляемые к принципам воспитания.

Тема 4. Воспитательные системы в истории педагогики и на современном этапе.

Понятие «воспитательная система». Признаки воспитательной системы (структурность, иерархичность и др.). Этапы развития воспитательной системы. Критерии сформированности воспитательной системы. Классические концепции воспитания. Зарубежные концепции воспитания (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан, Э. Роттердамский, Ф. Рабле, М. Монтень, Я. Коменский, Д. Локк, Ж. Руссо, Г. Песталоцци, И. Герbart, Ф. Дистервег, Д. Дьюи, М. Монтессори и др.). Отечественные системы воспитания (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Современные системы воспи-

тания (Г.К. Селевко, И.П. Иванов, Е.В. Бондаревская, В.А. Кариковский, Ш.А. Амонашвили и др.).

Раздел второй «Методика воспитательной работы» включает следующие темы учебных занятий.

Тема 1. Классификации методов воспитания.

Понятие о методах воспитания. Различные подходы к классификации методов воспитания (Н.И. Болдырев, Т.И. Ильина, В.А. Слостенин, Г.И. Щукина и др.). Основная классификация методов воспитания: методы стимулирования деятельности и поведения, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, методы формирования сознания личности. Приемы как часть метода воспитания. Характеристика методов воспитания. Выбор методов воспитания.

Тема 2. Средства и формы воспитания.

Игра как средство воспитания. Воспитывающий характер игры. Особенности применения игры в воспитательном процессе. Формы организации воспитательной работы. Основные формы организации внеклассной и внешкольной работы. Выбор форм воспитательной работы. Классный час как основная форма воспитания. Методика подготовки и проведения классного часа.

Тема 3. Методика организации и проведения воспитательных мероприятий.

Внеклассные и внешкольные воспитательные мероприятия. Внешкольные воспитательные учреждения. Организация игровой, культурно-досуговой и воспитательной работы. Моделирование воспитательного мероприятия. Принципы организации и проведения воспитательного мероприятия. Требования к планированию воспитательного мероприятия. Анализ воспитательного мероприятия. Эффективность и результат воспитательной работы.

Тема 4. Программы воспитания школьников.

Основные образовательные программы для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Традиционная программа воспитания школьников (И.С. Марьенко). Программа формирования базовых культур личности (О.С. Газман, А.В. Иванов). Программа нравственного воспитания (Н.Е. Щуркова) и др.

Раздел третий «Воспитание личности в коллективе» включает следующие темы учебных занятий.

Тема 1. Теория коллектива.

Понятие о коллективе. Теоретические основы коллективного воспитания в психологии (А.Н. Лутошкин, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, А.А. Русалинов, Е.В. Щедрина, Е.М. Зайцева, Л. Уманский и др.). Теоретические основы коллективного воспитания в педагогике (А.С. Макаренко, И.П. Иванов, В.А. Караковский и др.). Общая характеристика коллектива. Признаки коллектива. Структура коллектива. Этапы формирования коллектива. Функции коллектива: организационная, воспитательная, стимулирующая.

Тема 2. Детский коллектив.

Понятие «детский коллектив». Виды детского коллектива. Структура детского коллектива. Развитие детского самоуправления. Основные условия развития детского коллектива. Методика работы с детским коллективом на разных стадиях его развития. Формы и методы работы с детским коллективом.

Тема 3. Учение А.С. Макаренко о коллективе.

Законы формирования коллектива (закон движения, закон параллельного педагогического действия). Этапы становления коллектива, выбор цели (перспектив): близкой, средней, далекой. Стадии развития коллектива. Принципы развития коллектива. Традиции коллектива. Система перспективных линий в развитии коллектива. Педагогические требования к организации коллектива. Коллектив и личность.

Тема 4. Педагогическое руководство коллективом.

Роль педагога в коллективе. Основные направления деятельности педагога по развитию коллектива. Ученический коллектив. Обязанности, содержание, формы и методы классного руководителя. Этапы воспитательной работы: диагностика, планирование, реализация плана, анализ результатов. Методики изучения коллектива. Основные формы и направления воспитательной работы классного руководителя. Коллективно-творческие дела (КТД).

С учетом сказанного выше, формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов предполагает знакомство со спецификой воспитательного процесса, отечественными и зарубежными концепциями воспитания, основными методами, формами, программами воспитания, закономерностями и принципами воспитательного процесса, методикой и этапами организации и проведения воспитательной работы, принципами и требованиями организации воспитательного мероприятия, методику работы с детским коллективом на разных стадиях его развития (см. приложение 4).

Формирование деятельностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов было направлено на развитие способности применять полученные знания из области теории и методики воспитания в профессиональной деятельности, организацию воспитательной работы, овладение навыками публичного выступления, навыками составления и анализа конспектов воспитательного мероприятия, разработки практических рекомендаций по проведению воспитательной работы, развитие умений анализировать и применять методики по изучению воспитанности обучающихся, умений организации и проведения воспитательного мероприятия с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, умения организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, овладение навыками публичного выступления, ведения дискуссии

по актуальным проблемам воспитания выступать с докладом, вести диалог по актуальным проблемам образования.

Основными видами самостоятельной работы явились следующие:

1. Подготовка сообщения к занятию на тему: «Виды воспитания».

2. Подготовка реферата на одну из предложенных тем: «Воспитательные системы в истории педагогики», «Зарубежные системы воспитания», «Отечественные системы воспитания», «Современные системы воспитания».

3. Подготовка кейс-ситуаций на тему: «Актуальные проблемы воспитания».

4. Подборка методик изучения воспитанности школьников.

5. Подготовка к тестированию.

6. Составление библиографического списка с использованием электронного каталога библиотеки вуза.

7. Разработка рекомендаций по воспитанию школьников.

8. Работа над конспектом лекции и составление вопросов для самоконтроля.

9. Составление таблицы на тему: Различные трактовки понятия «воспитания» в педагогике.

10. Подборка игр на сплочение коллектива и развитие коммуникативных навыков.

11. Подборка методик изучения детского коллектива.

12. Подбор статей об актуальных вопросах воспитания школьников из следующих журналов: «Воспитание школьников», «Педагогика», «Воспитание дошкольников», «Народное образование».

Формирование эмоционально-мотивационного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов направлено на развитие мотивации к планированию и организации профессиональной деятельности психолого-педагогической направленности, интереса к изучаемой дисциплине, формирование профессионально важных качеств педа-

гога-психолога, прежде всего, таких как внимательность, коммуникативность, толерантность, организованность, ответственность, работоспособность, наблюдательность, воспитанность, инициативность, креативность, умение делать выбор, принимать решения, отстаивать свою позицию.

Отметим, что согласно ФГОС ВО удельный вес занятий, проводимых в интерактивной форме, составляет «не менее 25 % аудиторных занятий». В связи с этим процент интерактивных занятий от общего количества аудиторных часов, отводимых на изучение указанной выше дисциплины, составляет 9 часов.

Рассмотрим применение интерактивных методов обучения с целью формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в результате освоения дисциплины «Теория и методика воспитания».

Практика показала, что формирование общепрофессиональной компетенции – готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов – целесообразно на основе кейс-метода.

Не останавливаясь подробно на процедуре разработке кейс-ситуаций, поскольку он достаточно подробно раскрывается в литературе [24; 31; 35; 63; 73; 93], опираясь на опыт ученых по применению кейс-методов в образовательном процессе, покажем на примере учебного занятия по теме «Классификация методов воспитания» применение такого интерактивного метода обучения, как кейс-метод. Данный метод направлен на анализ конкретных ситуаций.

Педагогические ситуации (задачи) для проведения учебного занятия с применением кейс-метода были подобраны из учебника Н.В. Бордовской и А.А. Реан.

По мнению ученых Т.Е. Гришкиной, А.П. Филимоновой и Т.А. Юрьевой, «стандартной схемы использования кейс-метода не существует» [35, с. 258], поэтому возможна следующая структура занятия с применением указанного метода:

1. Подготовительный этап. Введение в изучаемую проблему.

На этом этапе обучающиеся получают кейсы, знакомятся с их содержанием и готовятся к ответу на вопрос: «Какие методы воспитания необходимо применить в каждой из приведенной ниже ситуации?».

Ситуация 1: «Ребята решили сорвать урок молодой учительницы. При этом они договорились на уроке хрюкать. Когда педагог вошла в класс, раздались соответствующие звуки...».

Ситуация 2: «Звонок на урок. Учитель физики входит в класс и наблюдает следующую картину: по классу летает воробей, ученики стараются его поймать...».

Ситуация 3: «Учитель удаляет ученика из класса за плохое поведение на уроке. Правильно ли он поступил?».

Ситуация 4: «Юрий Сергеевич получил очень озорной, неспокойный класс, который с первого же урока решил, по словам школьников, «испытать химика на герметичность». Когда Юрий Сергеевич вошел в кабинет, то из одного угла послышалось:

– Ку-ку.

Когда учитель повернулся туда, то из другого угла раздалось:

– Ку-ку.

Потом, как только он начинал говорить, «ку-ку» звучало откуда-нибудь вновь.

В ответ Юрий Сергеевич сказал всему классу:

– Ку-ку, ку-ку!

И все рассмеялись, учитель смеялся вместе с ребятами. После этого урок продолжался спокойно».

Выделяется 5–10 минут для ознакомления с полученными кейсами, после чего задаются вопросы на понимание содержания кейса, определения участников конфликтной ситуации. Затем предоставляется возможность самим обучающимся задавать вопросы преподавателю с целью уточнения дополнительной информации для последующего обсуждения.

2. Анализ ситуации.

Чтобы активизировать деятельность обучающихся, они делятся на подгруппы по 4–5 человек. Практика показала, что организация совместной деятельности обучающихся по решению учебных задач повышает результативность учебного процесса, поскольку работа в группе требует совместных усилий, а разделение обязанностей предполагает взаимную ответственность на пути к достижению поставленной учебной цели.

В каждой группе выбирается модератор, ответственный за организацию работы в подгруппах. Каждой подгруппе отводится определенное время для обоснования или предложения своего варианта решения указанной в кейсе проблемы по следующему алгоритму анализа педагогической ситуации, предложенной В.И. Загвязинским:

- выявление основной проблемы;
- выявление скрытых и явных противоречий, которые лежат в основе каждой ситуации;
- определение возможных причин поступка;
- анализ действия;
- поиск возможных вариантов решения проблемы, как стандартных, так и нестандартных;
- поиск точки опоры для разрешения противоречия (закономерности, особенности возраста, общения и др.);
- определение критерия успешности решения ситуации;
- обоснование выбора решения;
- предварительная оценка возможных позитивных и негативных последствий данного решения [50, с. 171].

3. Презентация вариантов решения проблемы, групповое обсуждение и подведение итогов.

На этом этапе занятия каждая группа представляет и аргументирует свой вариант решения проблемы. Обучающимся предоставляется возможность сравнить несколько вариантов решения одной проблемы. Преподаватель подводит итоги, оценивая ответы каждой группы и информирует о том, как были решены проблемы, которые обсуждались на занятии.

Возможен и такой вариант проведения учебного занятия с применением кейс-метода, когда действия студентов в рамках данного метода следует продуктивно осуществлять в следующей логике:

- 1) знакомство с ситуацией, ее содержанием и особенностями;
- 2) выделение основной проблемы, факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;
- 3) предложение концепций решения;
- 4) анализ последствий принятия решения;
- 5) выбор наиболее оптимального варианта, прогнозирование последствий, указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Деятельность преподавателя при использовании данного метода включает в себя две фазы. На первой – создается кейс, формулируются вопросы, разрабатывается методическое обеспечение сопровождения поисковой деятельности студентов и их самостоятельной работы. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации [130, с. 59].

Формирование указанной выше компетенции наиболее продуктивно происходит на семинарском занятии по теме «Классификация методов воспитания» через групповую дискуссию. К занятию обучающиеся получают вопросы для дискуссии («Наказывать или нет?», «Возможно ли воспитание без наказания?»), список рекомендуемой литературы и задание подобрать из журналов статьи о методах наказания.

Структура занятия с применением указанного метода следующая:

1. Подготовительный этап.

Обучающиеся делятся на подгруппы. В группе определяются спикер (его роль состоит в организации обсуждения и

формулировке общего мнения), оппонент (его роль состоит в формулировке основных вопросов для обсуждения) и эксперт (его роль состоит в оценке вариантов решения определенной проблемы и сравнение их с предлагаемыми позициями других групп). Каждая подгруппа обсуждает свою позицию в течение отведенного времени по предлагаемой для дискуссии теме: «Методы наказания».

2. Основной этап – проведение дискуссии.

На этом этапе заслушиваются мнения, предлагаемые каждой подгруппой. Затем оппоненты задают вопросы, выслушиваются ответы на эти вопросы. В завершении дискуссии формулируется общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии.

3. Подведение итогов.

На этом этапе эксперты осуществляют сравнительный анализ выдвигаемых суждений, затем преподаватель кратко резюмирует выдвигаемые суждения по теме дискуссии, подводит итоги и оформляет окончательный вариант решения рассматриваемой проблемы.

Е.А. Реутовой предлагается такой вариант поэтапного проведения дискуссии [93, с. 9]:

1. Обучающиеся сами выдвигают интересующие их проблемы, затем происходит генерирование этих проблем по степени важности, значимости и выделение наиболее «острой» для изучения в малых группах.

2. Преподаватель предъявляет группе необходимый материал (концепции, принципы, факты, взгляды) – базовые сведения по изучаемой проблеме, а также научную литературу, справочники, словари.

3. Выделенная проблема становится предметом изучения и обсуждения в каждой малой группе.

4. Все группы последовательно предъявляют свой материал (факты, примеры, выработанную точку зрения, позиции) всей учебной группе.

5. Далее следует общая дискуссия: анализ высказанных позиций, принятие наиболее перспективных, дополнение, взаимообогащение разных точек зрения, расширение представлений, установок, способов поведения, изменение отношения к себе, к другим, к миру.

6. По окончании работы проводится итог, подводятся результаты работы.

Организация группового взаимодействия должна предполагать работу сначала в небольших группах-парах, после чего следует переходить на работу в группах по 4–5 человек. Считаем, что эффективность дискуссии во многом зависит от профессионализма преподавателя, разбирающегося в теоретических вопросах, но и от организационных умений, способствующих успешному проведению групповой дискуссии. В этом отношении мы руководствуемся приемами введения в дискуссию, обозначенными в монографии Е.В. Кузнецовой и др. К ним относятся:

- предъявление проблемной производственной ситуации;
- постановка проблемных вопросов;
- демонстрация видеосюжета;
- ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме;
- альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы);
- выступление одного или двух участников с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы;
- блиц-обсуждение вопроса в малых группах;
- краткий опрос по теме [61, с. 134–135].

Формирование профессиональной компетенции – готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую – происходит через ролевую игру на занятии по теме «Методика организации и проведения воспитательных мероприятий».

Данное занятие предполагает имитацию профессиональной ситуации.

Структура занятия с применением указанного метода следующая:

1. Подготовительный этап.

К занятию обучающиеся получают конкретное задание (разработать конспект воспитательного мероприятия для дошкольников по определенной теме и провести его на группе своих однокурсников). На самом занятии уточняются роли участников (учитель, методист, младшие школьники, зрители, родители), проверяется наличие необходимого материально-технического обеспечения, уточняется информация для всей группы и для каждого из участников ролевой игры.

2. Проигрывание ролей.

Ответственные за подготовку и организацию мероприятия проводят его на учебном занятии.

3. Заключительный этап.

На этом этапе проводится обсуждение ролевой игры, высказываются замечания и предложения, подводятся итоги.

С целью формирования профессиональных компетенций на учебном занятии по теме «Закономерности и принципы воспитания» применялся «мозговой штурм». Реализация «мозгового штурма» предполагала три этапа: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей.

Первый этап включает решение организационных вопросов, постановку цели и задач, формулировку проблемы в подобранной для занятия ситуации, ознакомление с правилами и процедурой «мозгового штурма» и его регламентом, деление обучающихся на подгруппы («генераторы», «аналитики», «эксперты»), выбор «секретаря» для фиксации всех идей и «экспертов».

Второй этап предполагает высказывание идей (в течение 5 минут), направленных на решение поставленной задачи. Генераторам необходимо в течение короткого промежутка времени предложить как можно больше вариантов решения об-

суждаемой проблемы. Все идеи не обсуждаются, а только предлагаются.

Учащимся для обсуждения предлагались следующие ситуации:

Ситуация 1: «Четырехлетний малыш слышит, как воспитатель напоминает двум девочкам о том, что умываться надо аккуратно, не замочить рукава. Слыша это, он все же подставляет ладонь плотно к крану – и... забрызганы стены, пол и сам мокрый с головы до ног!

Вчера он искренне осуждал товарища за то, что тот обидел девочку, а сегодня сам поступает точно так же.

– Ну что за бестолковый! Опять то же самое! Ты ведь только что приносил извинения и обещал не обижать Марину, а сам что делаешь? – негодует мама.

– Я и не обижаю Марину, – заверяет сын. – Я ведь не ее, а Игоря толкнул... А его я не обещал не трогать».

Ситуация 2: «Костя, как зачарованный, остановился возле лужи. Прежде всего, он попытался измерить ее глубину. Разумеется, самым примитивным способом: постепенно погружая ботинки с пятки на носок, все дальше и дальше удаляясь от «берега». К восторгу Кости лужа оказалась не только огромной, но и глубокой. Далее в ход были пущены более совершенные «измерительные приборы» – прутик и палочка.

Когда «море» было изучено вдоль и поперек, маленький исследователь принялся бросать камешки, наблюдая за всплеском воды и кругами, превращающимися возле «берега» в настоящие волны. Наконец, и этот эксперимент был завершен. А что если теперь забросить мяч на самую середину, а затем при помощи все тех же камешков пригнать его к противоположной стороне лужи? Костя так и сделал. Но, к великому изумлению любознательного экспериментатора, опыт дал совершенно неожиданный результат: мяч сам каким-то чудом возвращался назад.

– Что такое? Отчего бы? – размышляет мальчик. – Ах вот она, разгадка! Появившаяся рябь на воде подсказывала, что это ветер гнал мяч прямо к Косте.

Опыт повторялся еще и еще раз и все с тем же отрадным результатом. Однако почти все открытия сопряжены не только с победами... Костю ждала неудача. Мяч недвижимым поплавком застыл в самой середине лужи. Ветер утих, а камушки, как нарочно, пролетали мимо! Стоит ли описывать Костино смятение! Наконец, мужественный экспериментатор ринулся за мячом в самую пучину прямо в ботинках. Когда он был уже у самой цели, во дворе появилась мама... Взрыв гнева последовал мгновенно: мать отшлепала сына.

– Несносный! Что натворил!.. Погоди у меня! Дома я тебе еще добавлю! И о поручении забыл! Сын плакал...».

Ситуация 3: «Учитель биологии пришел на урок в 10 класс. Подготовленный плакат висел на доске вверх ногами. Все ждали реакции учителя...». Вопросы к ситуации: «Как следует поступить учителю в такой ситуации? Какими принципами воспитания руководствоваться?». Участникам «мозгового штурма» предлагается представить как можно большее количество идей. Их фиксация производится одним из обучающихся. Приведем идеи, высказанные обучающимися на занятии по поводу предлагаемой для обсуждения ситуации и записанные «секретарем» одной из подгрупп:

- «проигнорировать и начать спрашивать учеников по перевернутой карте;
- «начать объяснять учебный материал по перевернутой карте»;
- «попросить одного из учеников перевернуть карту»;
- «не переворачивать карту, вызвать ученика к доске и задавать вопросы по теме урока»;
- «перевернуть самой карту»;
- «задать ученикам вопрос: Я вижу плохо, или карта действительно перевернута?»;

- «попросить дежурных подготовиться к уроку и правильно повесить карту»;
- «выйти из класса, сказав, что урок начнется, как только карта будет висеть правильно»;
- «сделать вид, что не заметила шутку учеников, и начать вызывать учеников к доске»;
- «посмотреть на карту и строго спросить: Будем по такой заниматься?»;
- «провести беседу о том, как нужно вести себя на уроке»;
- «сказать ученикам: «Если не сможете отвечать по такой карте, я поставлю «два»».

Третий этап был направлен на отбор «аналитиками» из каждой подгруппы наиболее аргументированных идей, отстаивание этих идей представителем каждой группы в течение 1–2 минут; предполагает критику отобранных идей, продумывание способов реализации отобранных идей, обсуждение их и подведение общего итога учебного занятия. Аналитикам необходимо тщательно рассмотреть каждую предложенную идею, критически ее оценить и выбрать наиболее разумные и предать для обсуждения экспертам. Экспертам необходимо отобрать среди них наиболее ценные, примерно 10% от общего числа.

Е.А. Реутова предлагает такой вариант проведения «мозгового штурма» [93, с. 14]:

1. Формулирование преподавателем проблемы, которую необходимо решить.
2. Формирование экспертной группы (3–4 человека), способной отобрать наилучшие идеи и разработать показатели и критерии оценки.
3. Тренировочная интеллектуальная разминка для приведения студентов в рабочее психологическое состояние за счет активизации их знаний, обмена мнениями и выработки общей позиции по проблеме.

Преподаватель обращается к студентам с вопросом, на который те должны дать краткий ответ. При затруднении одного отвечающего преподаватель спрашивает другого.

4. Собственно «мозговой штурм» направлен на разрешение поставленной проблемы. Генерирование идей начинается с подачи преподавателем сигнала о начале работы. Студенты формулируют любые пришедшие им в голову варианты решений, стараясь избавиться от их критической оценки. Работа ведется в максимально быстром темпе. Каждому студенту слово предоставляется на несколько секунд. Работа может вестись по кругу или вразнобой.

Экспертная группа фиксирует все выдвинутые идеи с помощью технических средств и/или на бумаге. Общая продолжительность этапа 10–20 минут. Возможно перейти к индивидуальной работе, когда после получения установки каждый участник фиксирует свои мысли и идеи на бумаге (2–5 минут), затем все члены группы одновременно выкладывают свои карточки для обозрения, сравнения и обсуждения.

5. Оценка и отбор наилучших идей экспертной группой или всеми участниками «мозгового штурма». Этот этап носит характер групповой дискуссии, из которой исключены моменты персонализации выдвинутых предложений. Обсуждаются непосредственно идеи и предложения, для чего их оглашение и презентацию берет на себя преподаватель или члены экспертной группы. Оценка и обсуждение проводятся в соответствии с заранее подготовленными критериями и показателями. При этом оценка может носить не только качественный, но и количественный характер.

Продолжительность этого этапа можно сильно варьировать. В целом не стоит сворачивать обсуждение. Если ни один из предложенных вариантов не отвечает всем заданным критериям, есть смысл вернуться к предыдущему этапу и провести еще один «мозговой штурм».

6. Обобщение результатов «мозгового штурма». Преподаватель резюмирует итоги «мозгового штурма» и итоги обсуждения его результатов.

Групповая работа на занятиях с применением метода «мозговой штурм» обязательно должна предполагать распре-

деление ролей внутри группы и четкие инструкции с тем, чтобы вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный процесс. Возможные роли внутри группы: организатор, модератор (организатор деятельности группы), регистратор, генератор (записывает результаты работы), докладчик (докладывает результаты работы), эксперт (задает уточняющие вопросы), наблюдатель (анализирует эффективность работы группы), хронометрист (следит за временем, отведенным на выполнение определенного задания).

Рассмотренные интерактивные методы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов предлагаются нами как один из вариантов решения обозначенной проблемы и не претендуют на всестороннее освещение всех ее аспектов. Выбор тех или иных методов в формировании профессиональной компетентности был обусловлен: целями и образовательными задачами; содержанием и особенностью методики преподавания учебной дисциплины; конкретным учебным занятием; уровнем подготовленности обучающихся и их индивидуальными особенностями.

С целью выявления эффективности проводимой экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов был проведен итоговый срез, который позволил проследить динамику сформированности основных компонентов профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, что и будет рассмотрено в следующем параграфе.

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЕЕ ФОРМИРОВАНИЮ

С целью определения эффективности разработанной модели и выявленных психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в ходе экспериментальной работы нами были проведены два среза (контрольный и итоговый). Формирующий эксперимент проводился с применением тех же методик, что и на констатирующем. Изучение уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов после проведения эксперимента осуществлялось по тем же параметрам, что и на констатирующем эксперименте.

Результаты констатирующего эксперимента (первый срез) показали недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Результаты второго среза позволяют отметить количественные изменения в уровнях сформированности основных элементов профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (см. приложение 5).

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, количество испытуемых с повышенным уровнем сформированности профессиональной компетентности составляет 5 % (1 человек). Отметим, что обучающиеся с таким уровнем сформированности профессиональной компетентности обладают полными системными знаниями, применяют усвоенные знания на практике, их деятельность имеет творческий характер, они самостоятельно планируют свою деятельность, проявляют способность самостоятельно решать профессиональные задачи, у них преобладает активная личностная позиция, они инициативны, проявляют потребность в коммуникативности и организаторской деятельности, у них ярко выражена мотивация к профессиональной деятельности.

Таблица 2

Сводные данные об уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (итоговый срез)

Группа	Кол. чел.	Уровни							
		повышенный		базовый		критический		недопустимый	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ	20	1	5	11	55	8	40	0	0

Базовый уровень сформированности профессиональной компетентности наблюдается у 55 % испытуемых (11 человек). Обучающиеся с таким уровнем сформированности профессиональной компетентности обладают системными знаниями, однако не всегда самостоятельно могут объяснить смысл основных понятий, деятельность у них имеет продуктивный характер, они умеют самостоятельно планировать свою деятельность, проявляют способность самостоятельно решать профессиональные задачи, не испытывают затруднений при решении профессиональных задач, инициативы в общении, участвуют в организации общественных мероприятий, однако мотивация к профессиональной деятельности у них слабо выражена, отмечается слабая потребность в саморазвитии.

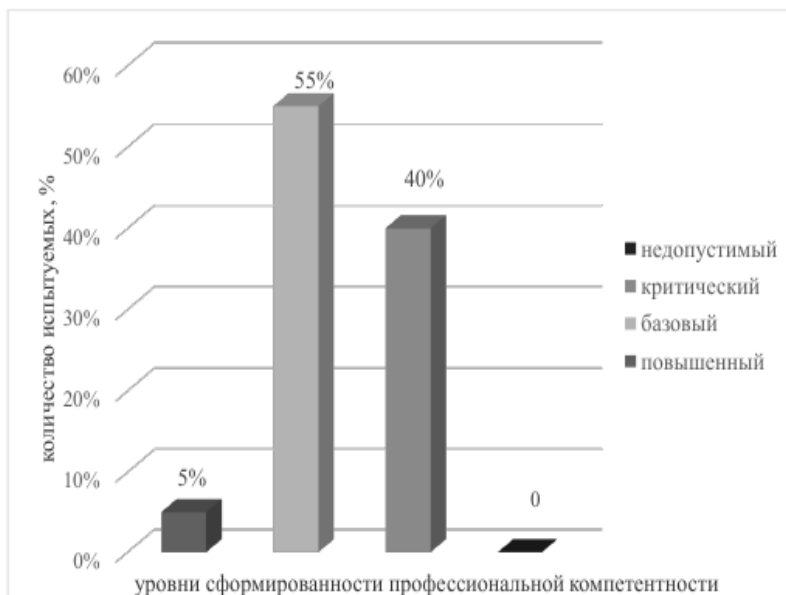


Рис. 5. Распределение уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (итоговый срез)

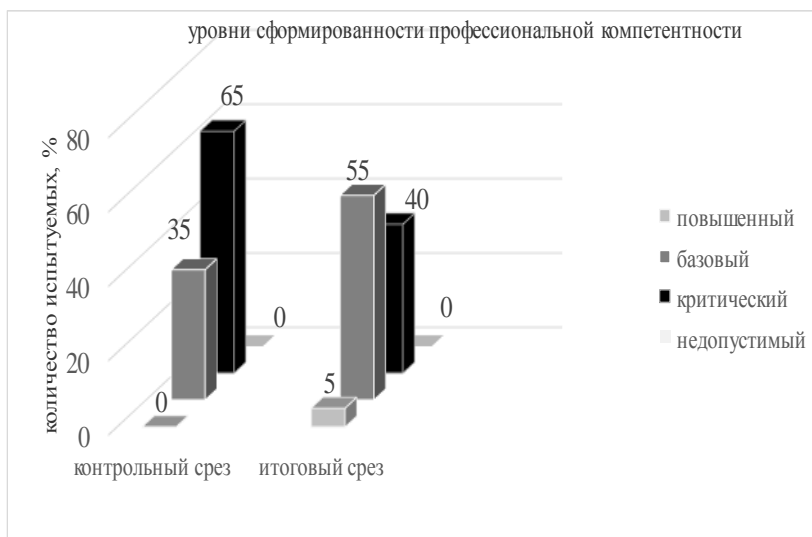
Количество испытуемых с критическим уровнем сформированности профессиональной компетентности составило 40 % (8 человек). Такая категория обучающихся оперирует практически всеми усвоенными понятиями, применяет знания на практике, но постоянно требует для них контроль со стороны педагога, у них отмечается неумение применять полученные знания самостоятельно на практике, неумение самостоятельно планировать свою деятельность, деятельность их имеет репродуктивный характер, они испытывают затруднения при решении профессиональных задач, изредка принимают участие в общественных мероприятиях, принимают организационные решения только под руководством преподавателя, у них отсутствует установка на сотрудничество и конструктивное взаимодействие отмечается слабая мотивация к профессиональной деятельности, отсутствует потребность в саморазвитии.

Испытуемых с недопустимым уровнем сформированности профессиональной компетентности выявлено не было.

Более наглядно полученные результаты исследования отражены на рисунке 5.

Отметим, что результаты итогового среза показывают изменения в уровнях сформированности основных элементов профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Однако для доказательства динамики уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов необходимо сравнить полученные результаты констатирующего эксперимента и результаты после проведения экспериментальной работы.

Сравнительные данные сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов представлены на рисунке 6.



уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (контрольный и итоговый срезы)

Проанализируем полученные количественные результаты итогового и контрольного срезов. Как видно из рисунка 6, после проведения экспериментальной работы количе-

ство испытуемых с повышенным уровнем увеличилось на 5 % (1 человек), базовый уровень сформированности профессиональной компетентности увеличился на 20 % (4 человека), критический уровень профессиональной компетентности снизился на 25 % (5 человек).

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и формирующего экспериментов показывает положительную динамику развития профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов и констатирует результативность проведенной работы.

С целью подтверждения достоверности полученных результатов исследования был применен Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применяется для оценки различий экспериментальных данных, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых [58]. Данный критерий позволяет выявить не только направленность изменений, но и их выраженность, т.е. он позволяет установить, насколько сдвиг показателей в каком-то одном направлении является более интенсивным, чем в другом.

Определим, является ли изменение в уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов статистически значимым. Для подсчета полученных значений с помощью критерия Т-Вилкоксона воспользуемся следующим алгоритмом:

1. Составить список испытуемых в алфавитном порядке.
2. Вычислить разность между индивидуальными значениями во втором и первом замерах («после» – «до»).
3. Определить, что будет считаться типичным сдвигом и сформулировать гипотезы: H_0 – сдвиг показателей является случайным, H_1 – сдвиг показателей является неслучайным.
4. Перевести разности в абсолютные величины и записать их отдельным столбиком.
5. Проранжировать абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг. Процедура пере-

хода от совокупности наблюдений к последовательности их рангов называется ранжированием.

Рангом наблюдения называется тот номер, который получит это наблюдение после упорядочения всех данных по возрастанию (или убыванию) силы проявления признака [130, с. 240].

6. Проверить совпадение полученной суммы рангов с расчетной.

7. Отметить ранги, соответствующие сдвигам в «нетипичном» направлении.

8. Подсчитать сумму полученных рангов по формуле:

$$T = \sum Rr, \text{ где}$$

Rr – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

9. Определить критические значения T для данного n (20) по таблице критических значений T -критерия Вилкоксона в зависимости от уровня значимости.

10. Для процесса принятия решения вычертить «ось значимости». Сравнить полученные результаты по формуле: если $T_{\text{эмп.}} \leq T_{\text{крит.}}$, то H_0 отвергается, т.е. сдвиг в «типичную» сторону по интенсивности достоверно преобладает.

В соответствии с указанным алгоритмом был составлен список испытуемых в алфавитном порядке, который представлен в приложении 6 и произведены все необходимые расчеты. В качестве нулевой гипотезы примем H_0 : преобладание типичного сдвига является случайным. В качестве альтернативной гипотезы примем H_1 : преобладание типичного сдвига является неслучайным. Отметим, что количество положительных сдвигов превосходит количество сдвигов в отрицательном направлении. Поэтому в нашем случае нетипичными сдвигами являются отрицательные значения. Сумма рангов этих нетипичных сдвигов составляет эмпирическое значение критерия T .

Произведя все необходимые расчеты (см. приложение 6) и определив критические значения $T_{\text{эмп.}}$ для $n = 20$, было установлено, что полученное $T_{\text{эмп.}} > T_{\text{крит.}}$ при $p = 0,01$ ($T_{\text{эмп.}} = 52,5 > T_{\text{крит.}} = 43$ при) и $T_{\text{эмп.}} < T_{\text{крит.}}$ при $p = 0,05$ ($T_{\text{эмп.}} = 52,5 < T_{\text{крит.}} = 60$).

Более наглядно полученные значения представлены на рисунке 7.

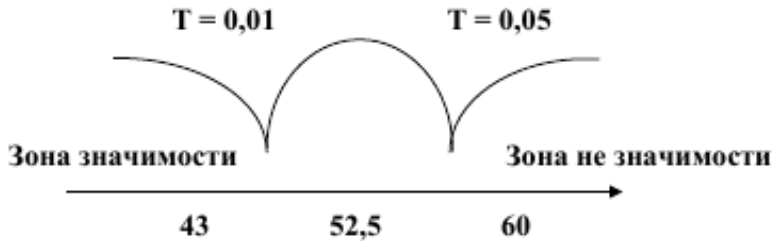


Рис. 7. Оси значимости

Полученное T -эмпирическое больше T -критического при уровне значимости $p = 0,01$ ($T_{\text{эмп.}} 52,5 > T_{\text{крит.}} 43$), но меньше T -критического при уровне значимости $p = 0,05$ ($T_{\text{эмп.}} 52,5 < T_{\text{крит.}} 60$).

Таким образом, H_0 о несущественности различий отвергается при уровне значимости $p = 0,05$ и принимается H_1 , значит полученные значения следует считать существенными.

Как видно из рисунка 7, полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп.}}$ (52,5) находится в зоне неопределенности. Однако в рамках нашего исследования эти данные являются достаточными и свидетельствуют о достоверности выдвинутой гипотезы исследования при $p = 0,05$, поскольку наше исследование проводилось в течение непродолжительного периода времени. Это дает основания утверждать, что гипотеза исследования о том, что формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов; применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения подтвердилось.

С учетом полученных данных по изучению уровня сформированности профессиональной компетентности, теоретиче-

ских и практических результатов ученых по проблеме исследования были разработаны рекомендации по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов. Рассмотрим эти рекомендации.

1. При формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов необходимо руководствоваться следующими принципами: принцип развивающего обучения, принцип систематичности и последовательности в обучении, принцип комплексности, принцип прочности, принцип научности, принцип доступности, принцип сознательности и активности, принцип единства обучения и воспитания, принцип проблемности.

2. Эффективное формирование профессиональной компетентности осуществляется только в процессе активной и продуктивной деятельности, что обеспечивается применением методов интерактивного обучения. В соответствии с этим для достижения положительных результатов в формировании профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов необходимо придерживаться определенной структуры учебного занятия с применением интерактивных методов обучения, что обусловлено их спецификой.

3. Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов необходимо осуществлять с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, особенностей и закономерностей индивидуального развития.

4. В процессе обучения особое внимание необходимо уделять выполнению студентами заданий самостоятельной работы, которая включает, согласно основной образовательной программе, определенный перечень учебных заданий, направленных на формирование основных элементов профессиональной компетентности.

5. Оценку уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов необходимо проводить на основе стандартизированных методов, которыми

являются, прежде всего, тесты, опросники, диагностики, разноуровневые задания, кейс-ситуации, эссе.

6. Формирование профессиональной компетентности необходимо осуществлять непрерывно и последовательно, поскольку компетенции формируются не только в процессе изучения соответствующих дисциплин, но и в период прохождения практики, во внеучебной и научно-исследовательской работе.

Таким образом, соблюдение предложенных рекомендаций в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов будет способствовать эффективному формированию их профессиональной компетентности.

Выводы по главе 2

1. Установлено, что результаты констатирующего эксперимента показали преобладание критического уровня сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, так базовый уровень сформированности профессиональной компетентности наблюдается у 35 % испытуемых (7 человек), а критический уровень – у 65 % испытуемых (13 человек).

2. Доказана эффективность выявленных психолого-педагогических условий, реализация которых показала положительную динамику, так критический уровень профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов после проведения экспериментальной работы снизился на 25 % (5 человек).

3. Обоснована достоверность полученных результатов исследования с применением Т-критерия Вилкоксона, который позволил установить наличие статистически значимого влияния определенных нами психолого-педагогических условий на уровень сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, что дает основание считать гипотезу подтвержденной.

4. Разработанные рекомендации по формированию профессиональной компетентности у педагогов-психологов представляют практическую значимость и могут быть использованы в образовательном процессе вуза с целью формирования профессиональной компетентности в подготовке педагога-психолога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы провели исследование на тему: «Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов».

В исследовании была поставлена цель: теоретически обосновать и практически проверить эффективность реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Для реализации поставленной цели нами была изучена психолого-педагогическая литература по теме исследования, раскрыта структура профессиональной компетентности педагога-психолога, уточнено понятие «профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов», экспериментально проверена эффективность реализации психолого-педагогических условий формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, проанализированы полученные результаты и разработаны рекомендации по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов.

Сравнительные результаты констатирующего и формирующего экспериментов показали динамику в уровнях сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов, так критический уровень профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов после проведения экспериментальной работы снизился на 25 % (5 человек).

Применение Т-критерия Вилкоксона позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов будет эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- моделирование процесса формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов;
- применение в образовательном процессе интерактивных методов обучения.

Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов в практику высшего образовательного учреждения, но, однако, оно не исчерпывает всего содержания рассматриваемой проблемы.

Направлениями дальнейшего исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов могут быть следующие: разработка инвариантов профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, разработка диагностического инструментария оценивания уровней сформированности профессиональной компетентности у будущих специалистов, реализация интегративного подхода к формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе, подготовка преподавателей к реализации идей компетентностного подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алдашева, А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура [Электронный ресурс] / А.А. Алдашева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2012. – № 4 (109). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-ponyatie-i-struktura#ixzz3Zwn6GJTx>.

2. Алексеева, Л.Ф. Системный подход в изучении и оценке компетентности специалиста [Текст] / Л.Ф. Алексеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 131–34.

3. Алисултанова, З.М. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Зарема Магомедовна Алисултанова. – Махачкала, 2012. – 22 с.

4. Аржаник, М.Б. Комплексная математическая подготовка как условие повышения профессиональной компетентности будущих психологов [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Марина Борисовна Аржаник. – Томск, 2014. – 23 с.

5. Афанасьева, Н.А. Ситуативные задачи как средство формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Нина Александровна Афанасьева. – Брянск, 2012. – 22 с.

6. Ашанин, А.О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Андрей Олегович Ашанин. – Казань, 2015. – 20 с.

7. Барышникова, Е.В. Интерактивные методы обучения в подготовке будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности [Текст] / Е.В. Барышникова // Эволюция современной науки: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. (25 июля 2016 г., г. Пермь). – Уфа: Аэтерна, 2016. – Ч. 2. – С. 124–126.

8. Барышникова, Е.В. Педагогическая задача как средство подготовки будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности психолого-педагогического направления [Текст] / Е.В. Барышникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во ФГБОУ ВО «ЧГПУ», 2016. – № 4. – С. 20–24.

9. Барышникова, Е.В. Применение интерактивных методов обучения в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического направления [Текст] / Е.В. Барышникова // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. (29 декабря 2014 г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2014. – С. 24–27.

10. Барышникова, Е.В. Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Электронный ресурс] / Е.В. Барышникова // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/419>.

11. Барышникова, Е.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих

педагогов-психологов [Текст] / Е.В. Барышникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», 2015. – № 8. – С. 18–23.

12. Барышникова, Е.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического вуза [Текст] / Е.В. Барышникова, Е.В. Попова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: ООО «Элит-Печать», 2013. – № 11. – С. 9–19.

13. Богатенков, С.А. Формирование информационной компетентности в уровневом профессионально-педагогическом образовании [Текст]: монография / С.А. Богатенков. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 184 с.

14. Богословский, В.А. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения [Электронный ресурс] / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Д.В. Харитонов. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otsenivaniya-urovnyu-osvoeniya-kompetentsiy-po-obrazovatelnyim-programmam-vpo-vsootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-novogo>.

15. Бозаджиев, В.Л. Психолог: профессия и личность [Текст] / В.Л. Бозаджиев. – Челябинск: Издательство «Печатный двор», 2001. – 424 с.

16. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>.

17. Большакова, З.М. Компетенции и компетентность [Электронный ресурс] / З.М. Большакова, Н.Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2009. – № 24 (157). – С. 13–19. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost#ixzz3Zx7FKe00>.

18. Быкова, Е.А. Формирование представлений о профессионально-важных качествах психолога у студентов психологического факультета [Текст]: / Е.А. Быкова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – Том 21. – С. 122–125.

19. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / В.Н. Введенский. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?archive=1195596785&id=1193142520&start_from=&subaction=showfull&ucat=.

20. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования [Текст]: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М: Логос, 2011. – 288 с.

21. Витвицкая, Л.А. Компетентностный подход в университетском образовании [Текст] / Л.А. Витвицкая // Вестник ОГУ. – 2011. – № 11 (130). – С. 176–182.

22. Войтенко, Л.М. Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Лилия Михайловна Войтенко. – Сочи, 2011. – 23 с.

23. Гаврилец, Н.В. Содержание профессиональных компетенций и критерии профессиональной компетентности: представления практических психологов и студентов [Электронный ресурс] / Н.В. Гаврилец // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 172–176. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-professionalnyh-kompetentsiy-i-kriterii-professionalnoy-kompetentnosti-predstavleniya-prakticheskikh-psihologov-i>.

24. Гильяно, А.С. Метод кейсов в подготовке психолога образования [Текст] / А.С. Гильяно // Новая наука: проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание

по итогам Международной научно-практической конференции (26 июля 2016 г., г. Стерлитамак). – Ч. 2. – Стерлитамак: АМИ, 2016. – 197 с.

25. Гладкая, И.В. Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования [Текст] / И.В. Гладкая // Человек и образование. – 2011. – № 2. – С. 130–134.

26. Гладкая, И.В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента [Текст] / И.В. Гладкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 126–134.

27. Гладкая, И.В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «Педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра [Текст] / И.В. Гладкая // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 7–10.

28. Гладкая, И.В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза [Текст] / И.В. Гладкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 94–102.

29. Глебова, Л.Н. Мониторинг качества высшего педагогического образования [Текст]: монография / Л.Н. Глебова, М.Д. Кузнецова, В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 368 с.

30. Голуб, Г.Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры [Электронный ресурс] / Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, И.С. Фишман // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 161–185. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-sformirovannosti-klyuchevyh>

professionalnyh-kompetentnostey-vypusnikov-unpo-podhody-i-protsedury.

31. Голубева, Н.В. Кейс-метод в оценке профессиональных и социально-психологических компетенций персонала / Н.В. Голубева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 7. – С. 81–91.

32. Гончар, Т.А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Татьяна Александровна Гончар. – М., 2013. – 24 с.

33. Грабчук, К.М. Профессиональная компетентность и оценка ее сформированности [Текст] / К.М. Грабчук, Е.В. Филатова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 65–70.

34. Гришина, О.В. Организация лекционных занятий студентов с использованием интерактивных методов обучения [Текст] / О.В. Гришина // Инновационная наука. – 2015. – № 7–2. – С. 88–92.

35. Гришкина, Т.Е. Кейс-метод в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования к решению исследовательских профессиональных задач [Текст] / Т.Е. Гришкина, А.П. Филимонова, Т.А. Юрьева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 21. – С. 257–260.

36. Гурина, Р. Как измерить профессиональную компетентность? [Электронный ресурс] / Р. Гурина // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 82–89. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kak-izmerit-professionalnuyu-kompetentnost>.

37. Данилов, А.Н. Компетентностная модель выпускника: опыт проектирования [Текст] / А.Н. Данилов, Н.В. Лобов,

В.Ю. Столбов, И.Д. Столбова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 6. – С. 25–33.

38. Данилов, А.Н. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза [Электронный ресурс] / А.Н. Данилов, А.А. Овчинников, М.Б. Гитман, В.Ю. Столбов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/120-15324.

39. Даничкина, Н.А. Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов [Текст] / Н.А. Даничкина // Образование и самообразование. – 2012. – № 30. – С. 83–88.

40. Долгова, В.И. Инвариантность профессионально важных качеств [Электронный ресурс]: монография / В.И. Долгова, В.К. Шаяхметова. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/351>.

41. Долгова, В.И. Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления [Текст]: учебное пособие / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – М.: Буки Веди, 2012. – 174 с.

42. Долгова, В.И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности [Текст] / В.И. Долгова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 17–24.

43. Долгова, В.И. Развитие магистранта: личность, ценности, компетентность [Текст]: монография / В.И. Долгова, Н.Н. Ниязбаева. – М.: Перо, 2015. – 122 с.

44. Долгова, В.И. Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева, М.Ю. Аркаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. –

Т. 31. – С. 6–10. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2015/95508.htm>.

45. Долгова, В.И. Эмоциональная устойчивость личности [Текст]: монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 173 с.

46. Долгова, В.И. Эмпатия и коммуникативная компетентность [Электронный ресурс]: монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/344>.

47. Дубровина, И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Текст] / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 1–8.

48. Еременко, Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дизайна [Текст]: монография / Т.А. Еременко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 183 с.

49. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание [Текст] / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

50. Загвязинский, В.И. Теории обучения и воспитания [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 256 с.

51. Замятин, А.М. Система оценки компетенций студентов ВПО. Обзор достижений и нерешенных задач [Текст] / А.М. Замятин // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 418–420.

52. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod>.

53. Зими́на, Н.А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психологов в решении поведенческих проблем детей раннего возраста [Электронный ресурс]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Наталия Александровна Зими́на. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01002646787#?page=1>.

54. Зимня́я, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимня́я // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

55. Золотарева, С.С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе [Текст] / С.С. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – Том II. – С. 116–121.

56. Ильи́на, И.В. Формирование социальной компетентности у студентов профессиональных образовательных организаций [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Ирина Владимировна Ильи́на. – Пермь, 2014. – 21 с.

57. Ильязова, М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура [Текст] / М.Д. Ильязова // Педагогика и образование. – 2011. – № 11. – С. 46–53.

58. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований [Текст]: учебник для вузов / ред. В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2013. – 238 с.

59. Коновалова, Ю.О. К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования [Текст] / Ю.О. Коновалова // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 6. – С. 14–18.

60. Концепция–2020: развитие образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/25192>.

61. Кузнецова, Е.В. Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога [Текст]: монография / Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская, Л.Н. Степанова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 200 с.

62. Кустова, А.П. Профессиональная компетентность психолога органов внутренних дел [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.06 – юридическая психология / Анна Петровна Ильина. – Санкт-Петербург, 2011. – 22 с.

63. Кутбиддинова, Р.А. Использование кейс-метода для подготовки будущих психологов [Текст] / Р.А. Кутбиддинова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9–1. – С. 153–160.

64. Лаврентьева, И.В. Социально-психологические детерминанты профессиональной компетентности будущих социальных работников [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ирина Владимировна Лаврентьева. – М., 2013. – 205 с.

65. Лелекова, С.Ю. К особенностям формирования понятия «профессиональная компетентность» [Текст] / С.Ю. Лелекова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2011. – № 28. – С. 96–98.

66. Лодкина, Е.В. Диагностика личностной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов [Электронный ресурс] / Е.В. Лодкина, Е.В. Мирошниченко // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2011. – № 3 (5). – С. 79–83. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1014161>.

67. Литке, С.Г. Мониторинг социально-психологической компетентности субъектов учреждений среднего и высшего профессионального образования [Текст] / С.Г. Литке. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2014. – 96 с.

68. Марголис, А.А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов [Текст] / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, Л.М. Шишлянникова, А.А. Панфилова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 77–91.

69. Марголис, А.А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога [Электронный ресурс] / А.А. Марголис, И.В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 13–18. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskaya-model-otsenki-kompetentnosti-studenta-vuza-s-uchetom-trebovaniy-rynka-truda>.

70. Махныткина, О.В. Математическая модель оценки компетентности студента вуза с учетом требований рынка труда [Электронный ресурс] / О.В. Махныткина // Интернет-журнал «Науковедение». – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskaya-model-otsenki-kompetentnosti-studenta-vuza-s-uchetom-trebovaniy-rynka-truda>.

71. Мезенцева, О.И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога [Текст]: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 158 с.

72. Мельник, Е.В. Влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов [Электронный ресурс]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Елена Викторовна Мельник. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003061040#?page=1>.

73. Никитина, М.А. Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Мария Александровна Никитина. – Барнаул, 2014. – 24 с.

74. Никитина, А.Л. Формирование профессиональной компетентности студентов в среднем профессиональном образовании посредством построения и анализа математических моделей прикладных задач профессиональной деятельности [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / Алеся Львовна Никитина. – М., 2014. – 24 с.

75. Николаева, В.И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз [Текст] / В.И. Николаева, З.В. Якимова // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 13–22.

76. Николаева, М.А. Интегративный подход к формированию профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов по рекламе [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Марина Алексеевна Николаева. – Екатеринбург, 2012. – 27 с.

77. Новоселова, А.Н. Активные методы обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс] / А.Н. Новоселова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktivnyemetody-obucheniya-v-obrazovatelnom-protssesse#ixzz4Hu6c23AR>.

78. Пашкевич, А.В. Компетентностный подход как технология реализации ФГОС в образовательном процессе современной школы [Текст] / А.В. Пашкевич. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2014. – 393 с.

79. Петренко, Е.А. Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования [Текст] / Е.А. Петренко // Педагогика и психология. – 2014. – № 14. – С. 102–108.

80. Плахута, О.Г. Динамика становления профессионально важных качеств практических психологов [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.03 – психология

труда, инженерная психология, эргономика / Ольга Геньевна Плахута. – М., 2013. – 26 с.

81. Плужникова, Л.А. Развитие внутриличностной компетентности студента-психолога в вузе [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология / Лариса Алексеевна Плужникова. – Тамбов, 2011. – 25 с.

82. Подгорбунских, А.А. Формирование лингвокультурной компетентности студентов педагогического вуза [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Анастасия Александровна Подгорбунских. – Челябинск, 2012. – 26 с.

83. Полякова, Е.А. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст] / Е.А. Полякова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 11. – С. 32–33.

84. Потапова, М.В. Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся [Текст] / М.В. Потапова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2014. – № 2. – С. 181–191.

85. Приложение. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902233423>.

86. Профессиональная компетентность и ее оценка в системе образования [Текст]: монография / Б.П. Яковлев, Л.А. Коваленко, Р.Р. Латыпов. – Сургут; Новосибирск: Сибпринт, 2014. – 219 с.

87. Профессиональная компетентность педагога-психолога, социального педагога в условиях модернизации об-

разования [Текст]: учебно-метод. материалы / Т.А. Крылова и др. – Вологда: Вологодский институт развития образования, 2014. – 250 с.

88. Психолог в образовательном учреждении: метод. рекомендации для руководителей образовательных учреждений / науч. ред. Н.В. Афанасьева. – Вологда: ИЦ «Вологодский институт развития образования», 2011. – 112 с.

89. Пучков, Н.П. Методические аспекты формирования, интегрирования и оценки компетенций: метод. рекомендации [Текст] / Н.П. Пучков, С.И. Тормасин. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – 36 с.

90. Развитие профессиональной компетентности педагога [Текст] / сост. М.И. Чумакова, З.В. Смирнова. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2014. – 136 с.

91. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>.

92. Репета, Л.М. Формирование информационно-исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Михайловна Репета. – Челябинск, 2013. – 249 с.

93. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза [Текст] / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

94. Рослякова, С.В. Концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования: монография [Текст] / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 341 с.

95. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза [Текст]: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 217 с.

96. Салаватулина, Л.Р. Педагогические ситуации в воспитании детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Р. Салаватулина. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 42 с.

97. Сборник результатов мониторинговых исследований профессиональной компетентности слушателей курсов повышения квалификации [Текст] / В.В. Возгова, Л.И. Дудина, И.В. Забродина, Л.Г. Корзунова. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 316 с.

98. Седакова, В.И. Интерактивное обучение при формировании профессиональных компетенций будущих бакалавров [Текст] / В.И. Седакова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – № 11. – С. 174–184.

99. Сибикина, И.В. Процедура оценки компетентности студентов вуза, обучающихся по направлению «Информационная безопасность» [Текст] / И.В. Сибикина // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. – 2011. – № 1. – С. 200–205.

100. Скибицкий, Э.Г. Педагогика высшей школы [Текст]: учеб. пособие / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров, С.М. Ударцева, Г.М. Смирнова, И.И. Ерахтина, В.В. Готтинг. – Караганда: Изд-во КарГТУ, 2013. – 409 с.

101. Смирнов, А.В. Технологии и метод оценки профессиональной подготовки и компетентности выпускников вуза [Текст]: метод. пособие / А.В. Смирнов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.пед. ун-та, 2009. – 127 с.

102. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

103. Столбова, И.Д. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе [Текст] / И.Д. Столбова // Стандарты и мониторинг образования. – 2012. – № 4. – С. 24–30.

104. Ткач, Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей-педагогический вуз» [Электронный ресурс]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Дарья Сергеевна Ткач. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003165659#?page=1>.

105. Тряпицына, А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] / А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod>.

106. Тулькибаева, Н.Н. Интернет-технологии в профессиональной деятельности педагога: модульный курс [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Тулькибаева, Н.Л. Грейлих. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 230 с.

107. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая задача: смысл и функции [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9/1. – С. 206–213.

108. Узлов, Ю.А. Многомерные компетенции в профессиональном образовании [Текст] / Ю.А. Узлов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 2. – С. 284–287.

109. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php>.

110. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

111. Фещенко, Е.М. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов [Электронный ресурс]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Елена Михайловна Фещенко. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003456735#?page=1>.

112. Фещенко, Е.М. Профессиональная компетентность педагога-психолога в новых образовательных условиях [Электронный ресурс] / Е.М. Фещенко. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ompetentnost-pedagoga-psihologa-v-novyh-obrazovatelnyh-usloviyah>.

113. Филатова, Л.Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогическая психология / Лиля Эльдаровна Филатова. – М., 2012. – 21 с.

114. Хакимова, Е.К. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога [Электронный ресурс] / Е.К. Хакимова, Р.А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/115-12142>.

115. Худякова, Т.Л. Современные средства оценки уровня профессиональной компетентности студентов-психологов [Электронный ресурс] / Т.Л. Худякова, Г.В. Абазарова // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 1 (29). – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/034-031.pdf>.

116. Худякова, Т.Л. Особенности профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России [Текст] / Т.Л. Худякова, А.Н. Севрюкова // Известия ВГПУ. – 2014. – № 1 (262). – С. 88–91.

117. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской / Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

118. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении [Текст]: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

119. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сборник науч. трудов. – Вып. 1. – 2014. – С. 168–196.

120. Хуторской, А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения [Текст] / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5 (80). – С. 7–15.

121. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении [Текст]: науч.-метод. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.

122. Циулина, М.В. Методология психолого-педагогических исследований [Текст]: учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.

123. Чельшкова, М.Б. Оценивание компетенций в образовании [Текст]: учеб. пособие / М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова / под ред. В.И. Звонникова. – М.: ГУУ, 2011. – 229 с.

124. Черняева, Т.Н. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст [Текст] / Т.Н. Черняева, Е.В. Преображенская // Известия Саратовского университета. – 2014. – № 2. – С. 113–120.

125. Щевьёв, А.А. Формирование профессиональной компетентности студентов средствами интерактивных технологий в целостном образовательном процессе вуза [Текст]: монография / А.А. Щевьёв, Л.Н. Щевьёва, М.Н. Махмудов. – Рязань: Концепция, 2016. – 119 с.

126. Шкерина, Т.А. Формирование исследовательской компетентности будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе [Текст]: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Татьяна Александровна Шкерина. – Красноярск, 2013. – 23 с.

127. Шумилова, Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования [Текст]: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования / Елена Аркадьевна Шумилова. – Челябинск, 2011. – 391 с.

128. Яковлев, Е.В. Интерактивные методы обучения в современном вузе [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 3. – С. 56–62.

129. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Электронный ресурс] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/278>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Демоверсия тестового материала для изучения сформированности показателей когнитивного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

Варианты заданий на изучение сформированности знаний

1. Термин «воспитание» в науку был введен:

- а) Л.С. Выготским;
- б) И.И. Бецким;
- в) А.С. Макаренко;
- г) Я.А. Коменским.

2. Выберите методы, которые не относятся к методам организации деятельности и формированию опыта общественного поведения:

- а) рассказ;
- б) педагогическое требование;
- в) упражнение;
- г) разъяснение.

3. Вставьте пропущенное слово: «методы воспитания – это _____ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания»:

- 1) указания;

2) способы;

3) этапы;

4) пути.

4. Определите, к какой группе методов воспитания относится требование:

1) методы стимулирования деятельности и поведения;

2) методы формирования общественного сознания;

3) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.

5. Выберите наиболее верное утверждение:

1) коллектив имеет огромное влияние на формирование личности;

2) влияние на развитие личности оказывает не коллектив, а семья и учитель;

3) вольно или невольно коллектив подавляет личность;

4) в формировании личности коллектив имеет второстепенное значение.

6. Выберите принципы развития коллектива (по А.С. Макаренко):

1) принцип связи обучения с трудом;

2) принцип перспективных линий;

3) принцип педагогики параллельного действия;

4) принцип воспитания в коллективе и через коллектив.

7. Определите, кто из нижеперечисленных авторов впервые выдвинул идею технологизации воспитания:

1) А.С. Макаренко;

2) Л.И. Новикова;

3) В.А. Караковский;

4) К.Д. Ушинский.

8. Вставьте пропущенное слово: «закономерности воспитания – это существенно необходимые _____ между причиной и следствием»:

- 1) связи;
- 2) способы;
- 3) правила;
- 4) положения.

9. Продолжите определение: «самовоспитание – это управляемое человеком _____».

- 1) познание самого себя;
- 2) саморазвитие;
- 3) самосовершенствование;
- 4) воспитание самого себя.

10. Выберите, какие основные виды деятельности включает в себя воспитательная деятельность педагога:

- 1) коммуникативная;
- 2) методическая;
- 3) диагностическая;
- 4) просветительская;
- 5) реабилитационная.

11. Выберите определение понятия «воспитание» в узком смысле:

- 1) усвоение человеком ценностей, норм, образцов поведения, установок, присущих в данное время, данному обществу;
- 2) специально организованное, целенаправленное и управленческое воздействие коллектива педагогов на учащихся с целью формирования у них заданных качеств;
- 3) процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

12. Выберите основные признаки коллектива:

- 1) общий руководящий орган;
- 2) общая совместная деятельность;
- 3) отношения взаимной ответственности между членами коллектива;
- 4) общая цель;

5) наличие лидера.

13. Из приведенных утверждений выберите те, которые характеризуют коллектив на второй стадии развития:

1) воспитанники недостаточно хорошо знают друг друга, не проявляют интереса к поведению членов коллектива;

2) выделяется актив;

3) большинство членов коллектива поддерживают требования воспитателя;

4) все вопросы жизни коллектива решаются на общем собрании;

5) меньшинство подчиняет своему влиянию большинство.

14. В любом коллективе различают типы отношений:

1) официальные;

2) личные;

3) деловые;

4) трудовые.

15. Выберите временные коллективы:

1) спортивные секции;

2) ученический класс;

3) трудовые отряды;

4) коллектив детей в детском оздоровительном лагере;

5) научное общество учащихся.

16. Важнейшие средства воспитания детского коллектива:

1) учебная работа;

2) внеклассная работа;

3) наглядные средства;

4) трудовая деятельность.

17. Основными формами работы классного руководителя с родителями являются:

1) классные часы;

2) родительские собрания;

3) открытые уроки;

4) конференции.

18. Выберите функции классного руководителя:

1) организационно-координирующая;

2) административная;

3) консультативная;

4) воспитательная.

19. Из нижеперечисленных показателей выберите те, которые выражают особенности воспитательного процесса:

1) целенаправленность;

2) многофакторность;

3) стихийность;

4) длительность;

5) непрерывность.

20. Что понимается под движущей силой процесса воспитания? Из предложенных утверждений выберите наиболее правильное:

1) это такая сила, которая заставляет двигаться вперед;

2) это результат противоречия между приобретенными знаниями и опытом в поведении, с одной стороны, и новыми потребностями, противоречие между потребностями и возможностями, а также способами их удовлетворения;

3) под движущей силой процесса воспитания следует понимать не что иное, как противоречие между уровнем конкретных знаний, которыми владеет человек и методами их воплощения в жизнь;

4) правильного ответа нет.

Варианты заданий на изучение сформированности умений

Задание 1. Соотнесите стиль воспитания с его характеристикой:

1) авторитарный стиль;

2) попустительский стиль;

3) демократический стиль.

а) характеризуется вседозволенностью, «излишней» добротой по отношению к учащимся;

б) стиль воспитания, в рамках которого слово педагога воспринимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между ним и воспитанниками;

в) характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга и интересов.

Задание 2. Соотнесите авторов с названием их концепции воспитания:

1) Г.К. Селевко;

2) И.П. Иванов;

3) Е.В. Бондаревская;

4) К.Д. Ушинский;

5) В.А. Караковский.

а) антропологическая концепция воспитания;

б) концепция самовоспитания школьника;

в) концепция коллективно-творческого воспитания;

г) концепция лично ориентированного воспитания;

д) гуманистическая концепция воспитания.

Задание 3. Соотнесите название метода с его характеристикой:

1) упражнение;

2) убеждение;

3) приучение;

4) рассказ;

5) внушение.

а) это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств;

б) планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности;

в) изложение фактов и событий, имеющих яркое эмоциональное воздействие на сознание и чувства;

г) некритичное принятие ребенком желаний, идей, установок, которые предлагают взрослые;

д) организация планомерного и регулярного выполнения определенных действий в целях формирования хороших привычек.

Задание 4. Соотнесите этапы становления коллектива и их характеристики:

1) становление коллектива;

2) этап движения;

3) расцвет коллектива;

4) усиление влияния актива.

а) актив только выявляется, воспитательные требования предъявляет педагог, преобладают личностные отношения, нередки конфликты, уровень самостоятельности членов актива низкий, члены коллектива недостаточно знают друг друга;

б) воспитательные требования предъявляет актив, полная самостоятельность и самоуправление, формируются гуманистические отношения между членами коллектива;

в) воспитательные требования предъявляют сами себе, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания, развитие творческой индивидуальности каждого члена коллектива;

г) актив становится авторитетным, воспитательные требования предъявляют педагог и актив, устанавливаются более устойчивые межличностные отношения, расширяется самостоятельность учеников.

Задание 5. Соотнесите автора и классификацию методов воспитания:

1) Т.А. Ильина, И.Т. Огородников;

2) В.А. Караковский;

3) Г.И. Щукина;

4) В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев.

а) методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования поведения и деятельности;

б) методы воспитания словом, методы воспитания делом, методы воспитания ситуацией, методы воспитания игрой, методы воспитания общением, методы воспитания отношениями;

в) методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников;

г) организация деятельности коллектива, методы убеждения, методы стимулирования.

Задание 6. Установите последовательность этапов формирования коллектива:

1) становление коллектива;

2) расцвет коллектива;

3) этап движения;

4) усиление влияния актива.

Задание 7. Соотнесите авторов и принципы воспитания:

1) И.П. Подласый;

2) Ю.К. Бабанский;

3) С.П. Баранов и др.

а) связь воспитания с жизнью и трудом; единство воспитательных воздействий; опора на положительное в воспитании; общественная направленность воспитания;

б) связь воспитания с жизнью, с практикой; единство сознания и поведения; воспитание личности в коллективе; опора на положительное в человеке;

в) связь воспитания с жизнью и трудом, практикой; единство требований и уважения к личности воспитанника; воспита-

ние в коллективе и через коллектив; последовательность, систематичность, единство и непрерывность воспитательных воздействий.

Задание 8. Установите последовательность стадий коллективно организаторской деятельности (по И.П. Иванову):

- 1) предварительная работа;
- 2) коллективное подведение итогов КТД;
- 3) коллективное планирование КТД;
- 4) проведение КТД;
- 5) ближайшее последствие КТД;
- 6) коллективная подготовка дела.

Задание 9. Охарактеризуйте следующие принципы воспитания:

- принцип культуросообразности;
- принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Задание 10. Раскройте особенности духовно-нравственного воспитания.

Задание 11. Сравните классификации методов воспитания по В.А. Караковскому и Б.Т. Лихачеву.

Задание 12. Прочитайте содержание конспекта урока и определите, какими принципами воспитания руководствовался педагог.

Конспект классного часа: «Семья. Семейные ценности».

Автор: Н.А. Решетова, учитель начальных классов высшей категории МАОУ СОШ № 67.

Цель: формировать желание жить в гармоничной, дружной семье.

Задачи: способствовать укреплению у обучающихся чувства благодарности к родителям, бабушкам и дедушкам; создавать условия для осознания значимости семьи как для самого

ребенка, так и для общества; продолжить работу по сплочению классного коллектива.

Ход занятия:

Учитель: Добрый день, сегодня наш первый урок будет совсем необычным. Я обещаю, что он будет интересным, хотя речь пойдет об очень важных вещах. На первом уроке этого года мне хотелось бы поговорить с вами о том, что всегда в вашем сердце, мысль, о чем согревает в трудные минуты, где вас всегда поддержат и любят, безусловно. О чем я говорю? (Семья).

В семейном кругу мы с вами растем,

Основа основ – родительский дом.

В семейном кругу все корни твои,

И в жизнь тыходишь из семьи.

В семейном кругу мы жизнь создаем,

Основа основ – родительский дом.

На улице дождь непрерывный,

А дома тепло и светло.

И можно на бурые ливни

Спокойно смотреть сквозь стекло.

Тут можно укрыться от зноя,

Спасти от морозного дня.

В хорошее место родное –

Домой так и тянет меня.

Но семьи бывают разные. А какая она, счастливая семья?

Сегодня нам и предстоит это выяснить. А что же такое семья?

Семья – словечко странное,

Хотя не иностранное.

– Как слово получилось,

Не ясно нам совсем.

Ну, «Я» – мы понимаем,

А почему их семь?

Не надо думать и гадать,

А надо просто сосчитать:

Два дедушки,

Две бабушки,

Плюс папа, мама, я.

Сложили? Получается семь человек,

Семь «Я»!

– А если есть собака?

Выходит, восемь «Я»?

– Нет, если есть собака,

Выходит, Во! – семья (М. Шварц).

Где мы можем узнать точное значение этого слова? (Значение слова «семья» по С.И. Ожегову: «Семья» – это группа живущих вместе близких родственников).

Мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра. А кто это? (Члены семьи).

Мне бабушка сказку расскажет,

И сделает сладкий пирог,

И даст мне немножечко пряжи,

Чтоб с кошкой побегать я мог!

А дед мне подарит рубанок,

Гвоздей принесёт, молоток,

И будет готов спозаранок

Скворечник у нас и совок!

А папа возьмёт на рыбалку,

Расскажет о травах лесных...

Мы рядом, немного вразвалку,

Пойдём мимо елей грибных.

Грибов наберём на опушке,

Затейливый корень найдём,

В забытой лесничем избушке

Мы чаю с малиной попьём...

А мама, склоняясь над кроватью,

Спокойную песню споёт,
На цыпочках выйдет украдкой
И добрые сны позовёт.
А в окна врывается ветер,
Я думаю, долго не сплю:
Ну чем мне на это ответить?
Я просто их очень люблю!
Учитель: А зачем вам нужна семья? (Ответы обучающихся).
Мне очень важно,
Мне очень нужно,
Чтоб вся семья
Собиралась за ужином!
Выложит дед,
Что узнал из газет,
Бабушка же,
Поправляя очки,
Что засушила
Шалфея пучки...
Папа и мама –
О важной работе,
Брат – о рыбалке,
Футболе, походе...
И о контрольной
Сегодняшней я...
За окнами вечер,
А в доме – СЕМЬЯ!

Учитель: Это самые близкие и родные люди. Они никогда не бросят и не предадут. С ними мы радуемся и грустим, трудимся и отдыхаем. В любой ситуации родные люди от нас никогда не отвернутся.

Предлагаю сыграть в игру «Лучики». К доске выходят 2 человека: взрослый и ребенок. Каждый рисует круг – солныш-

ко, но без лучей. По очереди вы говорите ласковые слова и рисуете лучик за каждое слово. Выигрывает тот, у кого будет больше лучиков (игра, подведение итогов).

Учитель: Как повезло каждому из нас, что у нас есть семья. Давайте прочитаем еще одно определение слова «семья» (значение слова «семья» по С.И. Ожегову: «Семья» – объединение людей, сплоченных общими интересами). О какой семье мы еще не поговорили? (О школьной семье). Нам повезло, есть у нас и еще одна семья – это наш класс. Мы вместе проводим много времени, трудимся, учимся, занимаемся полезными делами, веселимся и отдыхаем. Настоящая семья обязательно имеет нравственные принципы, законы, традиции. Мне хотелось бы, чтобы вы назвали те качества, которые очень важны для человека, и воспитываются они именно в семье. Я приглашаю к доске семь человек. Прикрепите подходящие лепестки к серединке цветка. (На цветных лепестках написаны положительные качества, а на черных – отрицательные). Что должно быть в настоящей счастливой семье, прочитайте (доброта, верность, отзывчивость, взаимопомощь, любовь, уважение, терпение, понимание, доверие, забота, дружба). Почему вы не выбрали лепестки чёрного цвета? (Зависть, агрессия, грубость, эгоизм, ненависть). Пусть этот получившийся цветик-семицветик принесет вашим семьям лишь только хорошее.

1 ученик: Семья – это счастье, любовь и удача.

2 ученик: Семья – это летом поездки на дачу.

1 ученик: Семья – это праздник, семейные даты.

2 ученик: Подарки, покупки, приятные траты.

1 ученик: Рождение детей, первый шаг, первый лепет.

2 ученик: Мечты о хорошем, волнение, трепет.

1 ученик: Семья – это труд, друг о друге забота.

2 ученик: Семья – это много домашней работы.

1 ученик: Семья – это важно!

2 ученик: Семья – это сложно!

1 ученик: Но счастливо жить одному невозможно!

Учитель: В прежние времена семьи были очень большие. Вместе жили бабушки и дедушки, мама, папа, дети, внуки, правнуки. Вместе трудились, воспитывали детей, заботились о стариках. Жили весело и дружно. Подтверждение этому мы находим в сказках, пословицах и поговорках. Давайте попробуем составить пословицы и поговорки из отдельных слов (обучающиеся в группах составляют пословицы и поговорки из слов на карточках).

В гостях хорошо, а дома лучше.

Дом без хозяйки – сиротка.

Не нужен клад, когда в семье лад.

Чем богаты, тем и рады.

Когда семья вместе, так и душа на месте.

Учитель:

Закончить наш первый урок мне бы хотелось стихотворением:

Семейная радость,

Счастливые лица,

Желаю всем семьям

Любовью светиться.

Пусть в семьях весёлый

Звучит детский смех,

Добрый и радостный

Праздник для всех,

Любовь процветает

Кругом по Земле...

Мир вашему дому

И каждой семье!

Варианты заданий на изучение сформированности владений

Задание 1. Сформулируйте обучающие и воспитательные задачи игр.

Игра «Передай колокольчик»

Играющие сидят на стульях полукругом. В центре стоит взрослый с колокольчиком в руках. Он звонит в колокольчик и говорит: «Тот, кого я позову, будет звонить в колокольчик. Таня, иди, возьми колокольчик». Девочка становится на место взрослого, звонит в колокольчик и приглашает другого играющего, называя его по имени (или показывая рукой).

Игра «Музыкальный ручеек»

Играющие становятся в пары и, пока звучит быстрая музыка, начинают играть в игру «Ручеек». Как только подвижная музыка сменится медленной, образованные на тот момент пары начинают медленный танец, а когда через 1–2 минуты вновь зазвучит подвижная музыка, участники вновь начинают игру «Ручеек».

Игра «Котёнок»

Взрослый показывает одному из играющих игрушечного котёнка и предлагает погладить его: «Смотри, какой к нам пришёл котёнок – маленький, пушистый. Давай погладим котёнка (взрослый показывает, как нужно погладить котенка). Действие сопровождается стихотворением:

– Киса, кисонька, кисуля! –

Позвала котёнка Юля.

– Не спеши домой, постой! –

И погладила рукой.

Игра «Клубочек»

Играющие садятся в полукруг. Взрослый становится в центре. Он бросает клубочек одному играющему, при этом спраши-

вая о чем-нибудь (как тебя зовут, что ты любишь, чего ты боишься и т.п.). Играющий ловит клубочек, отвечает на вопрос и задает свой вопрос, передавая клубочек следующему игроку. Если играющий затрудняется с ответом, то возвращает клубок ведущему.

Игра «Зеркало»

Выбирается ведущий. Он становится в центре, а играющие обступают его полукругом. Ведущий показывает любые движения, а играющие должны их повторить. Если играющий ошибается, то выбывает. Победивший играющий становится ведущим.

Игра «Паровозик»

Играющему, который сам вызвался быть «паровозиком», на голову надевается шапочка с картинкой паровоза. Он передвигается по комнате, приговаривая: «Ту-ту!», подъезжает к любому участнику и называет себя по имени. Тот играющий, к которому обращается «паровозик», в ответ называет себя. Теперь он становится «паровозиком», а бывший «паровозик» – «вагоном». Вместе они «едут» по кругу, и «паровозик» выбирает следующего участника игры, называя имя первого вагончика и свое. Третий участник игры называет себя и становится «паровозиком». Цикл повторяется несколько раз, пока в состав поезда не будут включены все играющие.

Игра «Строим дом»

Ведущий показывает, как надо сжать руки в кулак, чтобы большой палец был поднят вверх – это молоток. В течение всего стихотворения молоток заколачивает гвозди (движение сверху вниз большим пальцем – сначала прямым, затем согнутым). Ведущий читает стихи:

Целый день тук да тук.

Раздается звонкий стук.

Молоточки стучат,

Строим домик для зайчат.

Молоточки стучат,
 Строим домик для бельчат.
 Этот дом для белочек,
 Этот дом для зайчиков.

Игра «Что лишнее?»

Один из игроков называет несколько слов, которые встречаются в задуманной сказке, а одно не относится к этой сказке. Другие игроки угадывают сказку и называют лишнее слово, например:

«Лиса, заяц, избушка, дворец, собака, петух» (сказка «Лиса и заяц»);

«Дед, бабка, внучка, репка, огурец» (сказка «Репка»);

«Машенька, утки, Ванюша, Баба Яга, гуси-лебеди» (сказка «Гуси-лебеди»);

«Емеля, старик, щука, сыновья, лебедь, Марья-царевна» (сказка «По щучьему веленью»);

«Старик, рыбка, старуха, стиральная машина, корыто» («Сказка о рыбаке и рыбке»).

Игра «Ладошки»

Играющие садятся в круг и кладут свои ладошки друг другу на колени. Каждый участник должен положить правую руку на левое колено соседа, а левую – на правое колено сидящего рядом участника. По команде ведущего необходимо по очереди приподнимать ладошки, при этом образуя некую волну. Те ладошки, которые поднимались не вовремя, выбывают из игры. Побеждает тот ребёнок, чья ладошка осталась в игре.

Игра «Летает – не летает»

Все участники становятся полукругом. Ведущий называет разные предметы. Если названный предмет летает, детям необходимо поднять руки, если же наоборот, то руки ребят должны оставаться неподвижными. Ведущий может специально ошибаться и поднимать свою руку на «нелетающий» предмет, запу-

тывая детей. В таком случае, у некоторых участников, руки будут подниматься из-за подражания.

Игра «Длинный хвост»

Играющим раздаются картинки с животными, у которых хвосты разной длины (можно и почти бесхвостых, например, медведь). По команде ведущего им нужно быстро построиться в шеренгу от самого коротенького до самого длинного хвоста, затем наоборот. Можно предложить признак пушистости хвоста. Важно, чтобы дети выполнили задание быстро и правильно. Если играющих много, то они делятся на две команды и соревнуются на время и точность игры.

Игра «Штандер»

Играющие встают в круг. Водящий с мячом посередине круга. Он подкидывает мяч вверх и выкрикивает имя одного из участников игры. Названный игрок должен дождаться, когда мяч стукнется о землю и отскочит от нее. Тогда игрок должен поймать мяч и выкрикнуть: «Штандер!». Пока мяч не пойман, все остальные игроки разбегаются, кто куда хочет. Когда раздастся возглас «штандер», все застывают на месте. Игрок, поймавший мяч, должен со своего места попасть в любого игрока. Если он в кого-то попал, то этот игрок становится водящим, если не попал, то водящим остается сам.

Игра «Вышибалы»

Выбираются два водящих игрока, которые встают с мячом на расстоянии друг от друга на 10–15 метров. Остальные игроки перебегают между водящими от одного к другому. Водящие, перекидывая друг другу мяч, стараются попасть в одного из игроков. Тот, в кого попадут, выбывает из игры. Однако игроки могут попытаться поймать мяч. Каждый пойманный мяч возвращает в игровое поле одного из выбывших. Задача водящих – «выбить» из игры всех игроков.

Задание 2. Предложите свой вариант игры на развитие межличностных отношений в коллективе младших школьников.

Задание 3. Разработайте рекомендации по проведению воспитательного мероприятия экологической направленности для учащихся первого класса.

Задание 4. Сформулируйте воспитательные цели к представленным ниже конспектам уроков.

Конспект внеклассного занятия по курсу «Юный краевед»

*Автор: Т.И. Основина, учитель начальных классов МАОУ
СОШ № 67*

Тема: «Озера города Челябинска».

Цель занятия: актуализировать знания учащихся о водоемах города Челябинска.

Задачи:

1) личностные: формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств, формирование познавательных мотивов;

2) регулятивные: умение планировать свои действия;

3) познавательные: формирование знаково-символических познавательных действий; умение сравнивать, классифицировать и обобщать;

4) коммуникативные: планирование учебного сотрудничества со сверстниками (кооперация, взаимодействие), умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли (речевые действия).

Оборудование: карта Челябинска и Челябинской области, контурные карты для обучающихся, карточки с заданиями для групп, презентация.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

II. Вводная часть.

Учитель: Мы продолжаем путешествовать по интересным местам Челябинской области. А о чем мы будем говорить? Загадка:

Глядятся в него молодые рябинки,
 Цветные свои примеряя косынки.
 Глядятся в него молодые березки,
 Свои перед ним поправляя прически.
 И месяц, и звезды –
 В нём все отражается ...
 Как это зеркало называется? (Озеро).

Челябинская область славится как самый озерный край России. Именно здесь расположилось великое множество больших и малых, круглых и вытянутых, соленых и пресных, чистых и болотистых – таких разных озер и водоемов. Челябинские озера привлекают к себе жителей соседних областей – Свердловской, Курганской, Пермской – и даже гостей из столицы.

Всего же на карте Челябинской области можно насчитать более 3 тысяч озер! Их называют «голубым ожерельем» области или просто «голубыми озерами».

Сегодня мы остановимся и поближе познакомимся с озерами, расположенными в Челябинске и вблизи города. Город окружен водоемами: на северо-востоке – это озеро Первое, на юге – озера Смолино и Синеглазово, на юго-западе города – Шершневское водохранилище.

III. Практическая часть.

1. У юго-восточной окраины Ленинского района города Челябинска плещутся волны озера Смолино. Озеро огромное, настоящее маленькое море; его так раньше и называли: Челябинское морце, то есть Челябинское маленькое море. Наибольшая глубина составляет около 7 метров.

Озеро является осколком древнего моря, даже его вода морского типа. Озеро заполняет чашу с плотным дном из осадочной глины, поверх которой осел местами песок, лечебные грязи и такого же качества ил.

(Обозначение озера Смолино на контурной карте).

В начале прошлого XX века озеро очень сильно уменьшилось. На отмелях у старинного казачьего поселка Смолино в обнажившихся илах археологи нашли кремневые скребки, ножички, пилки, лезвия – заготовки для инструментов. Мастерская по изготовлению каменных изделий принадлежала первобытным людям. Судя по находкам археологов, эти места густо заселялись людьми нескольких веков. Самые древние люди были рыболовами. Более всего их стоянок на озере Смолино. На территории Южного Урала в разное время проживало очень много различных племен и народностей. На западном берегу озера получил земельный участок первопоселенец Челябинской крепости Савва Онисимов сын Смолин. Трое братьев Смолиных основали старинный казачий поселок Смолино возле озера. И озеро стали именовать по деревне Смолинским, Смолино. Так его называют до сих пор.

В прошлом наблюдательные местные жители обратили внимание на лечебные свойства воды, ила и грязи озера Смолино. А опыт и наблюдения показали, что купание в озере и ванны из озерной воды благотворно действуют на организм, лечат многие болезни. Сотни людей со всех уголков страны потянулись к берегам Смолинского озера. Челябинцы гордились курортным уголком под боком у города. На его берегах построены пляжи, гостиницы, базы отдыха, коллективные сады.

Постепенно началась застройка возле берегов озера. Сейчас на берегу озера стоят высокие жилые дома, разбиты садовые участки. Вода в Смолинском озере становится все более пресной, теряет свои лечебные свойства. Тем не менее рыбаки

любят половить рыбу в озере Смолино. На крючке чаще всего оказываются карп, сиг, окунь и чебак.

2. В восточной части Челябинска, в черте его городских земель находится Первое озеро (Обозначение Первого озера на контурной карте). Озеро Первое – водоприемник (отстойник) для промышленных стоков заводов ЧТЗ, ТЭЦ-2 и других находится на северо-восточной окраине города Челябинска. Юго-западный берег озера заселен. На северном берегу озеро Первое принимает садоводов и жителей поселка Чурилово. Озеро овальной формы, средняя глубина 5–8 метров, максимальная – до 12 метров. Дно представляет из себя плотную заиленную песчаную поверхность. В естественном состоянии озеро имело незначительные размеры, было солёным, в засушливые годы высыхало до дна. В связи с застройкой северо-восточного района Челябинска возросла рекреационная значимость озера. Популярность озеру среди горожан придают многочисленные песчаные пляжи. Раньше сюда спускали сточные воды городских предприятий, и рыба не водилась. Но в 1956 году загрязнение водоема прекратилось и рыбзавод приступил к зарыблению. Озеро Первое является одним из самых популярных водоемов для Челябинских рыболовов, в озере водятся окунь, плотва, ёрш, карась, пелядь.

3. Физкультминутка.

4. На юге Советского района города Челябинска расположено Озеро Синеглазово – это естественный водоем. (Обозначение озера Синеглазово на контурной карте). Озеро Синеглазово неглубокое: среднее значение глубины равно 2,3 метра, а максимальное – 4,6 метра. Озерная котловина имеет блюдцеобразную форму. Берега озера невысокие, большей частью заболочены, поэтому подход к озеру затруднен, особенно с южной и восточной сторон. Прибрежная часть озера зарастает тростником и камышом. Озеро Синеглазово, несмотря на то, что

находится в пригороде Челябинска, известно далеко за пределами страны. По мнению археологов, это один из возможных центров Великой Венгрии. В древности на территории Башкирии, Приуралья и Зауралья жили предки венгерских народов. В начале XX века район озера Синеглазово стал настоящим открытием для ученых. Здесь на современных рыбацких стоянках было обнаружено 12 курганов (земляной насыпи над погребальной ямой) разных эпох. В результате раскопок научный мир пополнился крупной коллекцией древних предметов, датированных (имеющих дату) X веком нашей эры. Северный берег объекта принимает садоводческие кооперативы, а восточный – Троицкий тракт. На северо-западе и юго-западе расположены жилые поселки: Новосинеглазово, Полевой и Вознесенка. Юго-восточный берег Синеглазово знаменит своим археологическим памятником – одноименным поселением бронзового века. Сброс сточных вод не только нарушает уровневый режим озера, но и способствует загрязнению его вредными компонентами, ухудшающими качество воды. Но, несмотря на это, Синеглазово является водоемом, благоприятным для рыбы. Рыбалка на водоеме разрешена по всей площади водного зеркала. В озере обитают рипус, пелядь, карп, карась, окунь, верховка.

5. В черте города Челябинска расположен еще один водоем – Шершневское водохранилище (точнее восточный берег).

(Обозначение Шершневского водохранилища на контурной карте).

Это популярное место отдыха местных жителей. Берега частично заросли камышом, ивой и рогозом. Водоохранилище создано в 1965–1969 годах на реке Миасс в специально вырытом котловане. Основная задача водоема – снабжение питьевой водой Челябинска, Копейска, Коркино и Еманжелинска. Раньше, в первые годы после постройки, Шершневское водохранилище часто называли Шершневским морем (кстати, Шершневским, а

не Шершнёвским, как говорят сейчас), или даже Челябинским морем. Где-то попадалось меткое выражение, что Шершневское водохранилище – это «стакан, из которого Челябинск пьёт воду». Разумеется, сейчас уже трудно вообразить, что всего сорок лет назад на месте водохранилища стояли дома, зрели поля, тянулись линии электропередач. Но среди заядлых рыбаков, говорят, до сих пор ходит по рукам подробная карта водохранилища, на которую нанесены места бывших деревушек. Был определен участок долины реки Миасс около посёлка Шершни, пригодный для строительства водохранилища. Жителей деревушек переселили, разобрали все постройки. Вырыли котлован, соорудили земляную и железобетонную плотины (для выработки электроэнергии), поставили насосную станцию. Затем была подорвана перемычка подводящего канала, и вода из реки Миасс постепенно наполнила котлован. Что же сейчас представляет собой Шершневское водохранилище? Длина его составляет 18 км, наибольшая ширина – 4 км. Глубина максимальная – 14 м (у плотины), средняя – 4,5 м. Вдоль берегов водохранилища расположено в общей сложности 8 коллективных садов, а также благоустроенные места отдыха. В Шершневском водохранилище водятся: щука, окунь, ерш, лещ, судак, налим, линь, чебак, сиг, рипус, осетр, карп, пелядь».

IV. Закрепление. Работа в группах.

Каждой группой выполняется творческая работа. Повторяются правила работы в группах. Группа выбирает один из четырёх конвертов и работает с выбранным водоёмом по заданию. Найти очертание водоёма (приклеить на лист А4, расукрасить, подписать). Найти информацию о месте положения вашего водоёма. Найти информацию о его размерах, глубине. Какая рыба водится в воде. Группе необходимо проанализировать и сделать вывод, чем понравился этот водоём.

V. Защита творческих мини-проектов.

VI. Рефлексия и подведение итогов занятия: учитель акцентирует внимание на индивидуальном характере творческой работы. Оценивает степень самостоятельности учеников. Что понравилось на занятии? Какое настроение?

Конспект внеклассного занятия по краеведению

Автор: Е.Н. Смолина, учитель начальных классов высшей категории МАОУ СОШ № 67

Тема: «Знакомые незнакомцы» (Кто с нами остаётся?).

Наглядность: рисунки и фотографии птиц, аудиозапись голосов птиц, динамическая таблица «Птицы: перелётные, оседлые, кочующие».

Раздаточный материал: у каждого ребёнка лист для раскрашивания птиц, мозаика для работы в парах.

Ход занятия:

1. Организационный момент. Звучит аудиозапись «Звуки леса, луга».

Учитель: Сегодня мы снова отправимся в мысленное путешествие по нашему краю. Вспомните, где мы живём? (в Челябинске, в России, на Урале). Переставьте буквы и прочитайте тему занятия: «Ц И П Т Ы». Что можете вспомнить о птицах? Начнём по порядку. Чем птицы отличаются от остальных животных? (Есть перья). Приведите примеры птиц. О птицах мы много знаем и в то же время мало.

И нужно всем: и вам, и нам, чтоб их побольше стало.

Для этого побережём друзей наших пернатых,

Иначе мы к нулю сведём певцов наших крылатых.

Сегодня на занятии мы будем учиться быть наблюдательными, будем учиться описывать птиц и сравнивать их друг с другом. А ещё, я надеюсь, нас ждёт интересное открытие.

2. Работа над темой.

Учитель: Вы назвали очень много птиц. Кто скажет, на какие две группы их можно разделить? (Перелётные и оседлые). (Вывешивается схема). О перелётных мы говорили осенью. Сегодня поговорим об оседлых птицах. Почему их так называют? (Потому что они живут в нашем краю круглый год). Перед вами фотографии некоторых птиц. Посмотрите на них. Чем они отличаются друг от друга? (Окраской, формой). Какие части тела можно выделить у всех птиц? (Голова, шея, туловище, крылья, ноги, хвост). По окраске, форме этих частей тела можно отличить птиц друг от друга. Сейчас я вам загадаю загадки, а вы их разгадаете и найдёте фотографию птицы. Понятно?

1. Ты с модницей этой, конечно, знаком:

Вертушке на месте никак не сидится.

Всё хвастает синим своим сюртуком

И шапочкой синей гордится (Синица).

2. Маленький мальчишка в сером армячишке

По двору шныряет, крошки собирает (Воробей).

3. Алый низ и чёрный хвост,

Воробья побольше рост,

Толстый клюв раздался вширь,

Важен внешностью (Снегирь).

4. Тащит в дупла лип упорно

Жёлуди, орехи, зёрна,

Как заправский кладовщик,

Бойкий ямщик (Поползень).

Давайте я вам помогу. Я раздам вам листы с рисунками наших оседлых птиц. Давайте их рассмотрим. Каких птиц мы ещё не узнали в загадках? (Свиристель и поползень). Я ещё раз перечитаю загадку. К какой птице она подойдёт? Какой птице удобнее лазить в дупла? Почему? (Поползень. У него клюв длиннее, хвост короче).

Там, где рдеют как рубины
 Кисти кружевной рябины,
 Просвистел протяжно трель
 Длинноохлый (Свиристель).

3. Физминутка.

Обучающиеся разучивают стихотворение и показывают его движениями.

На Урале есть у нас
 Горы и долины?
 Фазаны и павлины?
 Волк и лиса?
 Медведь и сова?
 А морские котики?
 Пальмы, бегемотики?
 Реки и озёра?
 Ребята-фантазёры?

4. Работа на индивидуальном листе.

Учитель: Сейчас нам нужно раскрасить птиц правильно. Рассмотрим их. Какую птицу легко узнать? (Свиристель). Опишите её. (Спинка коричневая, брюшко светло-коричневое, крылья полосатые, есть обязательно жёлтая полоска, шейка черная, на голове хохолок). Раскрасьте свиристея. Поползень: спинка серая, брюшко оранжевое, крылья серо-голубые, на глазах чёрная полоска. Поползень обладает способностью, которой нет у других птиц. А какая она, вы узнаете, когда послушаете стихотворение.

Ученик:

Голубая спинка, рыженький бочок.
 По стволу осинки за скачком скачок.
 Поползень вертлявый скачет вверх и вниз;
 В ствол залез дырявый, клювом вниз повис.
 Вертит он головкой, к дятлам заглянул

Из-под чёрной бровки искоркой сверкнул,
 Свистнул: «Эй вы, дятлы! Клювом вниз скачу...
 Вам такое вряд ли, дятлам по плечу».

Остались нераскрашенными три птицы: синица, воробей и снегирь. Их будет труднее различить. Давайте посмотрим внимательно. Синица: жёлтая грудка с чёрной полоской по середине, зеленоватая спинка, черно-серые крылья, чёрная шапочка на голове, белые щеки. Снегирь потолще воробья, попухлее, более округлый. У него красная грудка (только у самцов), серая спинка, черная голова, крылья чёрные с белыми пятнами, хвост чёрный.

Ученик:

От простуд он не страдает, не страшится злобных вьюг.
 И к зиме не улетает на далёкий знойный юг.

Пусть покроют снега груды и пригорок, и пустырь.

Рад красавец красногрудый, житель севера – снегирь.

Пусть я птичка-невеличка, у меня, друзья, привычка:

Как начнутся холода, прямо с севера – сюда (Снегирь).

Воробей: всё тело коричневое, в разных оттенках, щеки белые.

(Пока обучающиеся раскрашивают воробья, учитель выразительно читает стихотворение):

Чуть живой. Не чирикает даже.

Замерзает совсем воробей.

Как заметит подводу с поклажей

Из-под крыши бросается к ней!

И дрожит он над зёрнышком бедным,

И летит к чердаку своему.

А гляди, не становится вредным

От того, что так трудно ему.

Всех птиц раскрасили? А теперь скажите всех ли этих птиц можно назвать оседлыми, т.е. живущими у нас круглый

год? (Нет, снегирь, свиристель). Тех птиц, которых мы можем видеть только зимой, учёные называют кочующими. Они перелетают на некоторое расстояние в поисках более кормового места. (Дополняется схема к уроку: фото перелетных птиц, фото оседлых птиц, фото кочующих птиц). Есть ещё зимние птицы, которых мы не узнали на уроке. Загадку о них нам загадают Лиза и Саша.

1. Криком «карр!» нам докучает

Птица эта круглый год, –

И когда мороз крепчает,

И когда весна придёт.

Черноваты грудь и шея

У неё, а голова,

Хвост и крылья – почернее, –

Вот крикунья какова.

2. Птица эта пестровата:

За ворону бы сошла, –

С тем отличием, ребята,

Что с боков она бела.

Есть несходство и другое

Меж вороною и ей:

У неё едва не в трое

Хвост вороньего длинней!

5. Работа в парах.

Учитель: Соберите мозаику – птиц, которые остаются с нами зимой. О каких птицах из мозаик мы не говорили сегодня на уроке? (Ворона, сорока, дятел). Они оседлые или кочующие? Послушаем о них стихи.

1. В яркой шапке пёстрый дятел,

Корольков, синиц приятель,

Барабанит в мёрзлый ствол:

«Эй, компания, за стол!

Подбирайте меж соринок
 Кто жуков, а кто личинок, –
 Клад разведан под корой,
 Открывайте пир горой!».

2. Умеешь ли, сорока, считать до сорока?
 А хоть и не умею – беда не велика!
 А можешь ли, сорока, минуту помолчать?
 Ну вот ещё морока –
 Не выдержу я срока!
 Не вижу в этом прока!
 Не буду отвечать!

3. Ворона сидит на заборе,
 Все амбары давно на запоре.
 Все обозы прошли, все подводы,
 Наступила пора непогоды.
 Суетится она на заборе,
 Горе ей. Настоящее горе!
 Ведь ни зёрнышка нет у вороны
 И от холода нет обороны.

Зима – трудное время для птиц. Как мы можем им помочь? (Нужно подкармливать их). А для чего? Какую пользу приносят птицы? (Они уничтожают вредителей). А еще можно сделать разные кормушки (показать на рисунке кормушки). Главное, чтобы кормушки не были пустыми. Можно класть в них семечки, крошки хлеба, семена дыни, арбуза, пшено, сало для синичек.

6. Итог урока.

Учитель: Что вы узнали на уроке? Какая птица вас особенно удивила? А в конце я прочитаю вам стихотворение о городских птицах, которых мы не вспоминали на уроке.

Задание 6. Прочитайте ситуации и оцените эффективность выбора взрослыми соответствующих методов воспитания:

Ситуация 1: Ученик 5-го класса часто забывал свои учебные принадлежности. Учитель вынужден был несколько раз давать ему свою ручку и лист бумаги. Мальчик принимал это как должное, ему и в голову не приходило поблагодарить учителя. Однажды, проходя мимо ученика, учитель как бы невзначай уронил футляр от очков. Ученик поднял его и подал учителю. Тот вежливо и громко сказал: «Спасибо, Саша». После этого случая мальчик стал всегда благодарить за услугу.

Ситуация 2: В пятый класс пришел новый учитель русского языка Петр Сергеевич. Он внимательно присматривался к ученикам. Он сразу же заметил, что ученица Нина Г. чувствует себя как-то неуверенно: на уроках отвечает боязливо, сбивчиво. Дети посмеиваются над ней. Нина имела слабое зрение, еле вытягивала тройку. Однажды она хорошо выучила стихотворение, и учитель поставил ей пятерку и похвалил. Ученики как-то настроженно загудели. В дальнейшем Петр Сергеевич не упускал случая отметить любое достижение ученицы. Нина прилагала много усилий, чтобы хорошо выучить материал по русскому языку и литературе. Учитель замечал это и обращал внимание других учеников. Авторитет Нины в коллективе постепенно укрепился.

Ситуация 3: Пятилетний ребенок заплакал из-за того, что ему запретили бить в барабан, потому что он мешает другим. «Тебе хочется плакать? – говорит воспитатель. – Иди-ка, милый, в раздевалку, закройся там и поплачь. Ладно?». Ребенок отправляется в раздевалку, но, не дойдя до нее, перестал плакать и вернулся обратно.

Ситуация 4: Ученик Н. систематически не выполнял домашние задания. При выставлении неудовлетворительных оценок в дневник он заявлял: «Ну и ставьте!». Как-то раз при очередном опросе ученик опять ответил плохо. Учитель предложил ученику открыть дневник и сказал: «Поставь сам себе оценку за

ответ». Ученик был доволен. Учащиеся оживились. Стали под-сказывать, что ставить. Наконец, после долгого размышления, ученик поставил себе сам в дневник оценку «2». Учитель расписался в дневнике, а рядом дописал: «5» – за честность.

Ситуация 5: Идем домой! – говорит мама четырехлет-нему сыну.

Тот будто и не слышит ее, продолжает играть в песок.

Мама возмущена:

– Я кому сказала! Ты слышишь, что я тебе говорю? – взры-вается она.

Мальчик махнул рукой и отвернулся от нее. Выведенная из терпения мама тащит сына от играющих. Сын, плача и упира-ясь, едва успевает за бегущей мамой. И другой пример.

Дашенька играет в детский сад. Игра в разгаре, а мама зо-вет ее обедать. Мама строго придерживается установленного режима и находит остроумный способ завершить дочкину игру.

– Товарищ воспитатель! Ваши дети хотят кушать. Вы слы-шите сигнал на обед! – говорит она, постукивая совочком о вед-ро. – Стройте в пары детей и пойдете обедать.

Девочка, подхватив игровой тон матери, без скандала подчиняется.

Ситуация 6: Дима привык, чтобы его хвалили. Нарисует рисунок и бежит к соседям показывать; угостит бабушку конфе-той и тут же резюмирует: «Я добрый!». После прогулки положит свои вещи на место и ходит сзади мамы: «Правда, я молодец?». Сделает сооружение из строителя и снова: «Я настоящий ма-стер, верно?». «Молодец! ты ведь у нас самый-самый, – под-тверждают родители. Часто хвалят сына в его присутствии: и рисует он хорошо, лучше, чем другие, и песен знает много, и стихи читает выразительно, и ростом-то выше сверстников. При случае награждают игрушкой, лакомством за то, что не каприз-ничал, за то, что сегодня хорошо себя вел с бабушкой...

Ситуация 7: Светлана разделила свой праздничный подарок на четыре равные части: старшей сестре, маме, папе и себе. Каждому досталось очень мало. И вот девочка уже, кажется, сожалеет о своем поступке. На лице растерянность. Она уже готова все части соединить вместе, чтобы снова завладеть тем, что так щедро только что разделила между близкими. Чтобы предотвратить назревающую отрицательную развязку, мама говорит:

– Светлана поступила как добрый человек. У девочки меняется выражение лица: разочарование сменяется улыбкой. Она радуется тому, что поступила правильно.

Ситуация 8: После сна «новенький» Алеша, поступивший в старшую группу, обычно одевается лениво, носки натягивает небрежно, курточку застегивает, пропуская петли. Воспитатель предлагает ему одеваться наперегонки с соседом:

– Но выигрывает тот, кто все сделает не только быстро, но и аккуратно, – предупреждает воспитатель ребят.

Затем уборка постели:

– Постарайся делать так, как твой сосед, – говорит воспитатель. – Видишь, он расправляет простыню. И ты делай так же. Вот так, правильно...

Когда все готово, предоставляется возможность Алеше полюбоваться своей работой, сравнить, как выглядит убранный им постель и постель соседа, поправить завернувшееся покрывало:

– Вот теперь и у тебя не хуже, чем у других, – подбадривает педагог новичка.

В умывальной комнате Алеша стоит в стороне: не хочет умываться. Воспитатель привлекает внимание мальчика:

– Посмотри, все, кто умылся, сразу похорошели – лица румяные, глаза блестят... Возьми-ка мыло, видишь какое оно красивое, душистое, а полотенце чистое, мягкое, мохнатое... А,

когда у всех вымыты руки и причесаны челки, воспитатель подводит Алешу к зеркалу и предлагает оценить свой вид, устранить неполадки в туалете – поправить загнувшийся воротничок, застегнуть пропущенную пуговицу:

– Теперь все в порядке! Посмотри, какой ты красивый стал, – заключает воспитатель.

Задание 7. Прочитайте предложенные ситуации и определите, какими принципами воспитания необходимо руководствоваться, чтобы избежать конфликт.

Ситуация 1: «Я тоже хочу варить кашу», – говорит трехлетняя Нина, наблюдая, как мама варит кашу. «Ты еще маленькая, – отвечает мама, – кашу варят только взрослые». «Я хочу», – настаивает девочка. Наконец мама не выдерживает: «Не мешай мне. Иди играть».

Ситуация 2: «Второклассник пишет письмо бабушке. Мать заглядывает ему через плечо. Письмо трогательное, да вот только почерк корявый, да ошибок много: все эти знаменитые детские «ищю», «сенце», «чюствую»... Мать замечает: «Ой, как у тебя получается коряво, да с ошибками!». Мальчик расстраивается, скисает, не хочет писать дальше».

Ситуация 3: «Саша непрерывно задает вопросы: «Что это у тебя? Какая это машина? Какой дядя тут сидит?». Не дослушав ответа, убегает. Прибегает, снова задает вопросы: «Слон сильный? А лев? А откуда дождь?».

Ситуация 4: «Утром четырехлетняя Маринка собирается в детский сад. И вот бабушка видит, что она надевает мамину шляпу.

– Красиво? Мне идет? – спрашивает она.

– Нет, это некрасиво. Такие шляпы носят только взрослые, – говорит бабушка.

А девочка свое:

– Нет, красиво! Мне нравится! Я в ней пойду. Мне она впору.

Тогда бабушка подает ей мамины туфли на каблуках и серьезным тоном говорит:

– К этой шляпе нужны и туфли соответствующие. Теперь будет красиво!

Маринка смотрит вопросительно, серьезность бабушкиного тона приводит девочку в недоумение. А затем она говорит:

– Ну, бабушка, ты и смешная! Тогда надевай ты мои туфли!

Обе смеются. Назревающий конфликт рассеян».

Задание 8. Предложите возможные варианты действий педагога в следующих ситуациях. Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 1: «Второклассница Юля в столовой убирала за собой посуду, так как в школе с начальных классов вводили элементы самообслуживания. Но вдруг она споткнулась и вдребезги разбила тарелку и стакан. Девочка от неожиданности и испуга оцепенела, а потом горько заплакала. Юля была потрясена: такое с ней в школе случилось впервые. Кроме того, она боялась возможного наказания. Поймут ли ее? Поверят ли, что это произошло помимо ее воли и желания, нечаянно? Беспокоила ее и мысль, что придется купить новую посуду взамен разбитой. Таковы были порядки в школе. А как отнесется к такому случаю мама, ведь ей и так тяжело одной воспитывать и кормить двух девочек?».

Ситуация 2: «Учитель заметил, что ученик бросает мусор в ведро, не попадает в него, но с пола мусор не поднимает, а оставляет как есть».

Задание 9. Оцените действия взрослых в предложенных ситуациях. Ответьте на вопрос: «Как бы вы поступили на их месте?».

Ситуация 1: «Илюша (2,5 года) с усердием натягивает колготы. Трудное занятие. Наконец-то, после долгих усилий, колготы почти надеты, но... наизнанку. Малыш, конечно, этого не замечает и продолжает их натягивать. Мама прекращает, как она говорит, эту «бесцельную возню» быстрым движением, не скрывая раздражения, старается натянуть ребенку колготы. Малыш поднимает крик: «Сам! Сам! Сам!» – Сиди спокойно и не капризничай! Не умеешь, а кричишь «сам».

Ситуация 2: «Таня (6 лет 4 мес.) учится в первом классе. Ей трудно дается учение, особенно чтение. Дома мама усаживает ее за стол и начинает спрашивать: «Как называется эта буква...?», «Что здесь написано?». Девочка молчит.

– Ну вот, ничего не знаешь! На, учи сама! – И мама уходит по своим делам на кухню. Через некоторое время возвращается и проверяет. Улучшений в чтении нет.

– Сегодня гулять не пойдешь, будешь читать!».

Ситуация 3: «Катя отправляется в школу холодным утром, надев лишь жакетик.

– Надень пальто, – говорит мать. – Этот жакет слишком легкий для такой погоды.

– Не хочу! – отвечает дочь.

– Мы ведь обе не хотим, чтобы ты простудилась? Не правда ли? – говорит мать. Пойми, я искренне за тебя волнуюсь. Войди, пожалуйста, в мое положение и посоветуй, что делать с таким ребенком?

– Хорошо, давай я надену под жакет свитер.

– Прекрасно, – соглашается мать».

Ситуация 4: «Федя с отцом возвращались пешком домой из дальнего похода. За плечами у них были рюкзаки. Оба устали, но скоро их ждала спортивная база и желанный отдых. Но что это? Отец вдруг свернул с прямой дороги и пошел к одиноко растущей молоденькой березке. Пошел вслед за отцом и Федя.

– Смотри, ветер ли или нахулиганил кто, – и отец осторожно выпрямил полусломанный нежный ствол деревца со слегка увядшими листьями.

– Колышек надо, – сказал Федя и побежал вдоль дороги. Скоро деревце выпрямилось, туго перевязанное надежным бинтом, так кстати оказавшимся в рюкзаке Феде.

– Ну вот, теперь заживет, – сказал отец. И они пошли дальше. Несколько раз Федя оглядывался на березку. Ему казалось, что она благодарно машет им вершинкой».

Ситуация 5: «Родители Дашеньки (2 года) и Катеньки (3 года) часто отлучаются из дома в командировки. Девочки остаются с бабушкой. Пожилой женщине трудно справляться с подвижными, шумными детьми. Добиваясь от них «смирного» поведения, бабушка с таинственным видом говорит им:

– Тише! Будете кричать, шуметь – услышит дед, посадит вас в мешок.

У малышей от страха широко раскрываются глаза. Старшая шепотом заверяет бабушку:

– Мы больше не будем...

Если девочки плохо едят, они вновь слышат:

– Не будете есть, придется пить горькое лекарство.

А начнут перед сном возиться, бабушка грозит оставить одних в темной комнате. Сестры верят в бабушкины угрозы, притихают, прячутся с головой под одеяло. Девочки стали бояться темноты, перестали одни оставаться в комнате, любой посторонний шум приводит их в трепет».

Ситуация 6: «Вероника с интересом лепит, занимается даже тогда, когда мама требует оставить работу и «немедленно собираться гулять». Но девочка просит подождать еще чуть-чуть, а потом «еще минуточку»... Ей непременно хочется закончить начатое дело. Возмущенная неповиновением, мама отбирает пластилин и заставляет дочь одеваться.

– До чего же упряма! – сердится мама, насильно надевая на девочку пальто и шапку».

Ситуация 7:

«Папа, меня сегодня Нина Петровна похвалила: я запомнила стихотворение быстрее всех! Хочешь, расскажу?

– Лучше расскажи мне о своем поведении, что ты натворила вчера! – строго говорит отец.

Лицо дочери мрачнеет. Напрасно весь день вынашивала она в себе заряд радости... Дома девочка делает еще один «заход»:

– Мама, хочешь расскажу стихотворение про елочку?

– Мне не до елочки сейчас. В следующий раз расскажешь».

Ситуация 8: «Мама делает замечание пятилетней дочери за то, что та отгоняет младшего брата от своего рабочего стола:

– Плохо себя ведешь. Братик меньше тебя, ему надо уступать.

– Все уступать да уступать! А если он мешает мне?!

– Все равно, ты же старше его!

Поддержанный мамой, мальчик продолжает свое дело.

– Ах так? – сердится девочка, – будешь знать, как чужие рисунки портить! Вот тебе за это! Девочка в сердцах толкает брата. Конфликт разрастается. В результате оба плачут».

Ситуация 9: «Гена очень не хочет ложиться спать раньше всех. С мамой и бабушкой об этом говорить бесполезно: они на страже режима. Папа тоже за порядок, но в отдельных случаях он допускает отклонения: особенно в те дни, когда по телевизору показывают футбол. Папа – болельщик, и сын знает, что он посочувствует тому, кто хочет разделить с ним компанию. И ребенок пользуется этим. Сын смотрит отцу в глаза и вкрадчиво говорит:

– Пап, разрешишь вместе с тобой посмотреть? (Пауза.) Ну, папулечка-а-а, – тянет сын, – можно?

Мальчик знает, что папа еще помолчит немного, а потом скажет снисходительным тоном:

– Так и быть, разрешаю в виде исключения! Гена знает, что такие исключения вполне узаконены. Вот и сегодня все повторяется в точности, как было до сих пор: папа молчит, затем говорит:

– Так и быть, разрешаю в виде исключения! Сын остается смотреть телевизор. Он знает, что на следующей неделе, когда будут передавать футбол, все будет, как сегодня. Зато во всем другом папа строг, и если он сказал «нет», то просить бесполезно. А в разговоре с мамой у Гены требовательный тон. В особенности, когда дело касается покупок игрушек и лакомств. И сын этим пользуется. А с бабушкой! С ней можно даже покапризничать, пустить слезу, прикинувшись маленьким и обиженным.

Ситуация 10: «Ира гуляет с папой на бульваре. Он сидит на скамье, читает газету, а девочка рядом с ним играет в мяч. Затем игра с мячом сменяется игрой в классики, и снова внимание девочки занято мячом.

– Папа, лови, а я буду бросать! – просит дочь.

Но папа не разделяет ее игрового настроения:

– Играй сама. Или вон с той девочкой, – предлагает он, на секунду оторвавшись от газеты. Но игра в мяч не удалась. Скучающая Ира трется возле отцовских колен:

– Пап, смотри какой смешной воробей! – тербит она папу.

– Угу, – отвечает он, не отрываясь от газеты. Через минуту снова Ирин голосок оповещает о новом событии:

– Посмотри, папа, мальчик вез свою коляску и упал!..

– Угу...– бормочет отец, едва кивнув головой. А потом еще и еще:

– Папа, посмотри, какой камушек я нашла! Угадай, в какой руке?

– Вон в той, – безучастно отвечает папа. Увлечшись чтением газеты, он не слышит Ириных просьб. Девочка с грустью замолкает, лицо ее становится безучастным к окружающему. Через некоторое время она начинает хныкать:

– Хочу домой!.. Хочу домой!

– Ну что за ребенок! Ничем не хочет заняться, не прогулка, а наказание, – с раздражением говорит папа».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методики изучения сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов

1. Опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС)

Инструкция: на каждый вопрос следует ответить «да» или «нет».

Вопросы:

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы вливаетесь в новую для Вас компанию?

12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?

13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?

14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?

15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?

16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?

17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?

20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?

21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?

22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?

23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?

24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?

25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?

26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?

27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?

28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?

29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?

30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе школы?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?

32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?

33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?

34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

39. Правда ли, что Вас пугает перспектива оказаться в новом коллективе?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка полученных результатов: коммуникативные способности – ответы «да» на следующие вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; и «нет» на вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39; организаторские способности – ответы «да» на следующие вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; и «нет» на вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по формуле:

$$K = 0,05 * C, \text{ где}$$

K – величина оценочного коэффициента,

C – количество совпадающих с ключом ответов.

Первичные показатели коммуникативных и организаторских способностей могут быть представлены в виде оценок, свидетельствующих о разных уровнях изучаемых способностей.

Коммуникативные умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,10-0,45	1	I – низкий
0,46-0,55	2	II – ниже среднего
0,56-0,65	3	III – средний
0,66-0,75	4	IV – высокий
0,76-1	5	V – очень высокий

Организаторские умения:

Показатель	Оценка	Уровень
0,20-0,55	1	I – низкий
0,56-0,65	2	II – ниже среднего
0,66-0,70	3	III – средний
0,71-0,80	4	IV – высокий
0,81-1	5	V – очень высокий

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

5. Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

2. Тест мотивации выбора профессии (Л.А. Ясюковой)

Инструкция: Отметьте знаком «v», в какой степени каждый из факторов повлиял на ваш профессиональный выбор.

Таблица 1

Бланк к тесту мотивации выбора профессии (Л.А. Ясюковой)

Фактор	Когда я принимал (а) решение, то данный фактор:		
	Оказал наибольшее влияние	В некоторой степени способствовал выбору	Совсем не играл никакой роли
1	2	3	4
Возможность стать профессионалом в этой области			

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Возможность познакомиться с новыми людьми			
Возможность получения хорошей зарплаты			
Сегодня это наиболее престижная сфера деятельности			
Семейные традиции			
Желание получить высшее образование			
Чистота, комфортные условия будущей работы			
Дело, которым я буду заниматься, мне кажется интересным			
Возможность общения с интересными людьми			
Наличие дополнительных льгот и привилегий			
Этот вид деятельности обеспечит комфорт и уважение			
Советы родителей и взрослых			
Возможность получить наиболее основательные знания в интересующей меня сфере			

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Выбранный вид деятельности – спокойный, размеренный, не требующий напряжения			
Возможность реализовать умения и идеи в этой сфере			
Хочу продолжить учебу (работу) вместе со своими друзьями/товарищами			
Отсутствие вредных и опасных для здоровья факторов			
Возможность сделать карьеру			
Советы друзей			
Меня всегда интересовали школьные предметы, связанные с этой областью			
Место моей будущей учебы (работы) близко от дома			

Обработка полученных результатов: за каждый «v» в первом (левом) столбце присуждается 3 балла; за каждый «v» второго столбца – 2 балла; за каждый «v» в третьем столбце присуждается 1 балл. Уровни мотивации:

- 8–9 баллов – абсолютно доминирующая мотивация;
- 5–7 баллов – относительно доминирующая мотивация;
- 3–4 балла – мотивация не проявляется.

Результаты сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов

Таблица 2

Результаты сформированности показателей когнитивного компонента профессиональной компетентности (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И.О. студента	Коэффициент сформированности
1	Яна А.	0,8
2	Яна Алекс.	0,7
3	Арслансой С.	0,5
4	Яна Г.	0,6
5	Настя Ж.	0,5
6	Карахан М.	0,5
7	Оксана К.	0,5
8	Никита К.	0,7
9	Кирилл М.	0,8
10	Валерия П.	0,7
11	Дарья Р.	0,5
12	Екатерина Р.	0,7
13	Дмитрий С.	0,6
14	Сезер Э.	0,5
15	Сойлу З.	0,5
16	Ташкын Э.	0,5
17	Кристина Х.	0,6
18	Юй Ч.	0,5
19	Света Ш.	0,7
20	Розалина И.	0,5

Таблица 3

Результаты сформированности показателей деятельностного компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И.О. студента	Коммуникативные умения	Организаторские умения
1	Яна А.	0,65	0,55
2	Яна Алекс.	0,55	0,55
3	Арслансой С.	0,55	0,55
4	Яна Г.	0,75	0,65
5	Настя Ж.	0,85	0,85
6	Карахан М.	0,55	0,65
7	Оксана К.	0,55	0,35
8	Никита К.	0,55	0,65
9	Кирилл М.	0,35	0,8
10	Валерия П.	0,45	0,5
11	Дарья Р.	0,35	0,8
12	Екатерина Р.	0,35	0,45
13	Дмитрий С.	0,35	0,7
14	Сезер Э.	0,55	0,65
15	Сойлу З.	0,55	0,35
16	Ташкын Э.	0,65	0,7
17	Кристина Х.	0,85	0,65
18	Юй Ч.	0,65	0,35
19	Света Ш.	0,65	0,8
20	Розалина И.	0,55	0,35

Таблица 4

Результаты сформированности показателей эмоционально-волевого компонента профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И.О. студента	Балл
1	Яна А.	5
2	Яна Алекс.	8
3	Арслансой С.	5
4	Яна Г.	7
5	Настя Ж.	8
6	Карахан М.	5
7	Оксана К.	5
8	Никита К.	8
9	Кирилл М.	8
10	Валерия П.	6
11	Дарья Р.	4
12	Екатерина Р.	5
13	Дмитрий С.	7
14	Сезер Э.	5
15	Сойлу З.	5
16	Ташкын Э.	5
17	Кристина Х.	5
18	Юй Ч.	6
19	Света Ш.	7
20	Розалина И.	5

Таблица 5

Сводные данные сформированности уровней профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов
(констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И.О. студента	Уровень
1	Яна А.	базовый
2	Яна Алекс.	базовый
3	Арслансой С.	критический
4	Яна Г.	базовый
5	Настя Ж.	базовый
6	Карахан М.	критический
7	Оксана К.	критический
8	Никита К.	базовый
9	Кирилл М.	базовый
10	Валерия П.	критический
11	Дарья Р.	критический
12	Екатерина Р.	критический
13	Дмитрий С.	критический
14	Сезер Э.	критический
15	Сойлу З.	критический
16	Ташкын Э.	критический
17	Кристина Х.	критический
18	Юй Ч.	критический
19	Света Ш.	базовый
20	Розалина И.	критический

Таблица 6

Разделы дисциплины, виды учебной деятельности
(для очной формы обучения)

№ п/п	Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)	Виды учебной деятельности, включая самостоятельную работу студентов (в часах)			
		Л	ПЗ	СРС	Всего
1	2	3	4	5	6
	Раздел 1. Теория и методика воспитания как раздел педагогики				
1	Специфика процесса воспитания	2	2	8	12
2	Целеполагание процесса воспитания	2	2		4
3	Закономерности и принципы воспитания		2		2
4	Воспитательные системы в истории педагогики и на современном этапе	2	2	12	16
	Раздел 2. Методика воспитательной работы				
1	Классификация методов воспитания	2	4	10	16
2	Средства и формы воспитания		2	10	12

Окончание табл. 6

1	2	3	4	5	6
3	Методика организации и проведения воспитательных мероприятий	2	4	10	16
4	Программы воспитания школьников			8	8
	Раздел 3. Воспитание личности в коллективе				
1	Теория коллектива	2	2		4
2	Детский коллектив			6	6
3	Учение А.С. Макаренко о коллективе	2			2
4	Педагогическое руководство коллективом		4	6	10
	Всего	14	24	70	108

Таблица 7

Сводные данные сформированности уровней профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов
(формирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И.О. студента	Уровень
1	Яна А.	базовый
2	Яна Алекс.	базовый
3	Арслансой С.	критический
4	Яна Г.	базовый
5	Настя Ж.	повышенный
6	Карахан М.	критический
7	Оксана К.	критический
8	Никита К.	базовый
9	Кирилл М.	базовый
10	Валерия П.	базовый
11	Дарья Р.	критический
12	Екатерина Р.	базовый
13	Дмитрий С.	базовый
14	Сезер Э.	критический
15	Сойлу З.	критический
16	Ташкын Э.	критический
17	Кристина Х.	базовый
18	Юй Ч.	критический
19	Света Ш.	базовый
20	Розалина И.	базовый

Таблица 8

Расчет Т-критерия Вилкоксона

Испытуемый	«До»	«После»	Разность ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер сдвига
Яна А.	4	3,75	- 0,25	0,25	<u>4,5</u>
Яна Алекс.	4	3,75	- 0,25	0,25	<u>4,5</u>
Арслансой С.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Яна Г.	3,75	4	0,25	0,25	4,5
Настя Ж.	4,5	5	0,5	0,5	13
Карахан М.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Оксана К.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Никита К.	4	4,5	0,5	0,5	13
Кирилл М.	4,5	3,75	- 0,25	0,25	<u>4,5</u>
Валерия П.	3,75	3,25	- 0,5	0,5	<u>13</u>
Дарья Р.	3,5	3,75	0,25	0,25	4,5
Екатерина Р.	3,75	3,25	- 0,5	0,5	<u>13</u>
Дмитрий С.	3,5	3,75	0,25	0,25	4,5
Сезер Э.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Сойлу З.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Ташкын Э.	3,25	3,75	0,5	0,5	13
Кристина Х.	3,75	3,25	- 0,5	0,5	<u>13</u>
Юй Ч.	3,5	3,75	0,5	0,5	13
Света Ш.	4,5	4,5	0	0	1
Розалина И.	3,25	3,75	0,5	0,5	13

Результат: $T_{\text{эмп.}} = 52,5$ $T_{\text{крит.}}$ при $n=20$

n	$T_{\text{крит.}}$	
	0,01	0,05
20	43	60

Научное издание

Елена Викторовна Барышникова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

МОНОГРАФИЯ

ISBN 978-5-906908-33-9

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ
Протокол № 2/16, пункт 2 от 14.12.2016 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Л.В. Кравцова
Эксперт З.М. Большакова

Подписано в печать 13.02.2017

Формат 60×84 /16

Заказ №

Объём 8,53 уч.-изд.л. (9,96 п.л.)

Тираж 100 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69