

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи



НОВИКОВА Екатерина Сергеевна

**ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: академик
РАО, доктор педагогических наук,
профессор Сергеев Николай
Константинович

Волгоград - 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	24
1.1. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя, критерии и уровни ее сформированности	24
1.2. Потенциал воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности будущего учителя.....	84
1.3. Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.....	117
ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ.....	137
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	140
2.1. Возможности современного педагогического инструментария формирования профессиональной компетентности будущего учителя в учебном процессе и внеучебной деятельности	140
2.2. Опытнo-экспериментальная проверка модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя	166
ВЫВОДЫ ВТОРОЙ ГЛАВЫ.....	211
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	223
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	257

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Политика российского государства, направленная на современное образование, ориентируется на усиление роли профессионального воспитания в период вузовской подготовки будущего учителя. Приоритетным направлением становится воспитание молодежи, формирование у нее ценностей гражданской и национальной идентичности, что отражено в Федеральном Законе от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации».

Одной из задач Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года является «обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности» [179].

Исходя из ценностных приоритетов, определенных Стратегией национальной безопасности Российской Федерации [221] основная миссия, которой придерживаются педагогические вузы, заключается в профессиональной подготовке специалиста, который будет ориентирован, в первую очередь, на воспитание подрастающего поколения в контексте национальных ценностей народов России, имеющего активную жизненную, гражданскую и нравственную позицию, чей личный пример будет способствовать укреплению внутреннего мира обучающегося и стимулировать его стремление к постижению общечеловеческих ценностей: патриотизма, справедливости, счастья, познания, общения, семьи, здоровья и жизни в целом.

В рамках данных требований особую значимость приобретает профессиональная компетентность будущего учителя, недостаточная сформированность которой приводит к снижению качества обучения и воспитания подрастающего поколения, серьезным социально-психологическим проблемам личности – от внутренней неудовлетворенности профессией до социальной конфронтации.

В научных исследованиях все чаще проявляется мысль о том, что в традиционном процессе профессиональной подготовки будущего учителя в полной мере не используются возможности современной воспитывающей среды вуза, способной помочь будущему учителю «погрузиться» в профессионально-педагогическую действительность. Ввиду этого вопросы, связанные с актуализацией потенциала воспитывающей среды в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, стоят на повестке дня современной педагогической теории и практики.

Поэтому вопросы, связанные с актуализацией потенциала воспитывающей среды в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, стоят на повестке современной педагогической теории и практики.

Степень научной разработанности проблемы. На сегодняшний день в педагогической науке сложились определенные *теоретические предпосылки* для решения проблем, связанных с процессом формирования профессиональной компетентности будущего учителя с использованием возможностей воспитывающей среды педагогического вуза. Определены несколько направлений педагогических исследований, дающих необходимые результаты для изучения обозначенной выше проблемы.

Первая группа исследований включает фундаментальные работы, посвященные профессиональной подготовке будущего учителя, ее целям, задачам, особенностям и условиям организации.

И.А. Юрловская рассуждая об индивидуализации профессиональной подготовки будущего учителя, отмечает, что «реализация новой парадигмы в вузовском образовании обеспечивает не только расширение диапазона

знаний об окружающей действительности, присвоение студентом новой информации, но и накопление опыта преобразовательской деятельности, эмоционально-творческого отношения к миру и человеку в нем, а также систему ценностных ориентаций, определяющих его поведение в многообразии окружающего мира» [245]. А.А. Орлов под профессиональной подготовкой студентов понимает «процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирование основных общепедагогических умений, развитие важнейших профессионально-личностных качеств, становления на этой основе личного педагогического кредо» [163]; развитие ценностей профессионально-педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки рассматривает А.В. Кирьякова, которая выделяет аксиологические доминанты педагогического образования, и понимает под ними «наиболее сложные аспекты деятельности участников образовательного процесса, влияющие на общее качество развития системы» [91]; становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя изучает Н.Н. Никитина, определяя ее «как комплексную, интегративную характеристику личности, стержневой динамический компонент профессиональной культуры педагога, обеспечивающий его готовность к непрерывному процессу самоопределения и саморазвития. Педагогическое образование обеспечит педагогу становление как саморазвивающейся и самоадаптирующейся личности, способной определять свой жизненный и профессиональный путь и готовой к решению сложных жизненных и профессиональных проблем» [148]; Т.А. Ольховая, исследуя становление субъектности будущего учителя, отмечает, что оно «предполагает изменения в ценностно-смысловом отношении студента к университетскому образованию, развитие позитивного образа «Я - будущий профессионал», отражающем восхождение студента к личностным и профессиональным ценностям. Механизмом становления субъектности является ценностно-смысловое взаимодействие и рефлексия

образовательных, субъектно-ориентированных ситуаций как эмоционально окрашенная интеллектуальная работа студента университета» [162].

Вторая группа исследований направлена на изучение процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Коллектив исследователей Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына) определил сущностные признаки компетентности: «длительный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявление в умении осуществлять выбор на основе адекватной оценки конкретной ситуации» [105]; обуславливая содержание и структуру профессиональной подготовки будущего учителя, Н.И. Зырянова предлагает компетентностный профиль выпускника, под которым понимается «набор компетенций необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности» [79]; Н.Е. Дружинин, Э.Ф. Зеер обосновывают понятие «профессиональная компетентность будущего учителя», выделяя его компонентный состав. Н.К. Сергеев, В.В. Сериков отмечают, что «становление педагогической компетентности происходит в специально организованном образовательном процессе, где имеет место не трансляция материала, а совместное с обучаемым исследование педагогических систем; акцент не столько на знании, сколько на способе его получения. Среди признаков педагогической компетентности важнейший – принятие педагогической деятельности как сферы самореализации, как области, в которой будущий специалист осознает свои возможности и уверен в своих силах» [195]. В педагогических исследованиях рассматриваются вопросы взаимосвязи компетенции и компетентности как основ компетентного подхода в современном образовании (И.А. Зимняя), содержание компетентности через структуру компетенций «ценности – цель (предмет) – действия» (А.М. Кондаков), компетентностная модель профессиональной подготовки будущего учителя (В.А. Болотов, В.В. Сериков), структура

профессиональной компетентности педагога (В.А. Сластенин), измерение профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов (М.М. Шалашова).

Третью группу составляют исследования по следующим вопросам изучения воспитывающей среды как средства: особенности культурно-образовательной среды (Е.П. Белозерцев), формирующая определенный социальный тип человека - носителя ценностей и культурных смыслов. В структуре культурно-образовательной среды он выделяет три триады. «Первая триада – древняя история, география и экология, экономика региона; вторая триада – духовная культура, святыни и ценности провинциального города; третья триада – опыт, традиции и современная практика образовательных учреждений региона» [18, с. 257-284.]. А.В. Мудрик рассматривает среду «как решающий фактор воспитания, социальное воспитание как целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека, характеристики воспитательного пространства» [142]. Л.И. Новиковой исследуется воспитательное пространство как результат конструктивной деятельности, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, модель построения воспитательного пространства. Н.Л. Селиванова акцентирует внимание на сетевом моделировании воспитательного пространства: структуре, условиях эффективного функционирования. «При моделировании воспитательного пространства особое значение имеет диагностика среды, ее позитивного и негативного потенциала, изучение потребностей и мотивов участников» [187]. Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру, выделяет в структуре воспитывающей среды предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение» [244].

Ю.С. Мануйлов отмечает, что «среда осредняет личность, поэтому следствием и результатом средового подхода является тип личности, среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее параметров» [127]. В.А. Ясвин изучает структуру, функции и характеристики образовательной среды, рассматривает соотношения между типами воспитывающей среды [248].

И.А. Колесникова, рассматривая проектирование и диагностику качества воспитывающей среды в образовательных организациях, отмечает, что «в качестве специального средства воспитания выступает адаптация средой». Автор утверждает, что «один из способов управления качеством среды – увеличение ее воспитательного потенциала. Воспитательный потенциал среды образовательного учреждения (ее воспитательное качество) – объективно заложенная в характеристиках среды способность оказывать позитивное воспитательное влияние, которая может быть актуализирована в ходе педагогического взаимодействия [108]. Особое внимание уделяется экспертизе воспитывающей среды, где затрагиваются ее сущность, характеристики, ресурсы. Е.В. Киселева отмечает, что «развитие ключевых компонентов воспитывающей среды – эмоциональной, содержательной, информационной, художественно-эстетической, предметной и природной сред раскрывает ее воспитывающий потенциал, достижение в процессе создания воспитывающей среды показателей в отдельных ее компонентах приводит к появлению ключевых характеристик эффективного процесса воспитания в образовательной организации. Экспертиза данного процесса позволит его совершенствовать, получить качественный результат в условиях «текучей» современности» [98].

Существуют и *практические предпосылки* для решения проблем формирования профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза. К ним можно отнести усиление внимания к воспитанию на государственном уровне. Результатом введения законодательных изменений стали разработка и

реализация «Примерной рабочей программы воспитания в образовательной организации высшего образования», утвержденной Министерством науки и высшего образования (2021 г.), что определило необходимость использования потенциала воспитывающей среды образовательной организации в массовой педагогической практике. Немаловажным является и тот факт, что современный вуз характеризуется поиском инновационных средств, способствующих формированию профессиональной компетентности будущего учителя. Об этом свидетельствует, в частности, открытие в педвузах технопарков профессиональных компетенций.

Передовая практика профессиональной подготовки в педагогических вузах, в частности, социально-воспитательная работа со студентами педагогического университета (В.И. Мареев, Н.П. Петрова, Е.Н. Сорочинская, г. Ростов-на-Дону; З.Г. Нигматов и коллектив, г. Казань); концепция воспитания и самовоспитания студентов – будущих педагогов (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева), которая свидетельствует, что наличие современной, организованной определенным образом воспитывающей среды повышает эффективность всей профессиональной подготовки будущего педагога.

Министерство просвещения РФ акцентирует внимание на решение задач воспитания гражданина на основе российских традиций. Вследствие этого возникает необходимость повышения квалификации педагогических работников не только по совершенствованию воспитательной работы, но и по созданию целостной воспитывающей среды образовательной школы.

Несмотря на существующие теоретические предпосылки и результаты эффективных практик в данном направлении, многие важные аспекты использования потенциала воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности будущего учителя исследованы недостаточно.

Все более явно обнаруживаются **противоречия:**

– между потребностью в целостной системе научных представлений о сущности, структуре, формирующих возможностях воспитывающей среды и фрагментарными представлениями об этом в современной педагогической теории;

– имеющимися значительными возможностями воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности и недостаточным их использованием в реальной практике подготовки будущего учителя;

– наличием потребности в расширении арсенала педагогических средств современного педагогического вуза для формирования профессиональной компетентности будущего педагога и отсутствием в имеющихся теоретических исследованиях обоснования представлений о возможностях и путях использования в этих целях потенциала воспитывающей среды педагогического вуза.

Выделенные противоречия подчеркивают актуальность **проблемы исследования:** каковы теоретические основы и организационно-педагогический механизм реализации воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя?

Исходя из вышесказанного, определена **тема исследования:** «Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущего учителя в педагогическом вузе.

Предмет исследования: воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Цель исследования: теоретическое обоснование и апробация организационно-педагогического механизма реализации потенциала

воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя будет эффективна по сравнению с массовой практикой если:

– профессиональная компетентность будущего учителя будет рассматриваться как интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к осуществлению эффективных способов в решении профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике;

– потенциал воспитывающей среды педагогического вуза будет направлен на создание условий для практической реализации субъектной позиции студента, его активного включения в образовательную и общественную деятельность вуза; вовлечения в профессионально значимую деятельность молодежных объединений, связанных с практическим освоением основ, технологий и опыта педагогической деятельности, с рефлексией и развитием собственных способностей и возможностей; для включения студенческого сообщества в разработку совместных социально и профессионально значимых инициатив и проектов;

– обладая ресурсным потенциалом, воспитывающая среда педагогического вуза будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих учителей через включение их в систему воспитывающих ситуаций в режиме «тренажера реальных практических действий», что позволит им получать опыт практической профессиональной деятельности;

– модель воспитывающей среды педагогического вуза будет представлена ценностно-целевыми ориентирами, направленными на

овладение компетенциями, значимыми для воспитательной деятельности современного учителя; целостной системой социально и профессионально значимых направлений жизнедеятельности студенческого сообщества, создающих условия каждому студенту для самореализации и развития профессионально-личностного потенциала; эффективными технологиями организации внеучебной деятельности студентов вуза на основе принципов саморазвития будущих учителей.

Для достижения поставленной цели и проверки положений гипотезы были определены следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя, обосновать критерии и уровни ее сформированности.

2. Выявить потенциал воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности будущего учителя.

3. Научно обосновать, разработать и апробировать модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– Целостный подход, представляющий возможность осуществлять исследования личностных свойств целостно, через призму интегративных и системных свойств (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, О.С. Гребенюк и др.); рассматривать формирование профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза как сложное многокомпонентное свойство личности, обладающее целостными характеристиками; изучать воспитывающие ситуации как часть образовательного процесса (Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, В.А. Павлов, В.В. Сериков, И.А. Соловцова, Н.В. Ходякова и др.) и определять

содержание ситуаций, способствующих формированию профессиональной компетентности будущего учителя.

– Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), позволяющий рассматривать условия для личностного развития будущего учителя, так как основной идеей данного подхода является востребованность личностных функций.

– Компетентностный подход (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.А. Комелина, Е.А. Максимова, А.Н. Сергеев, А.В. Хуторской), позволяющий исследовать основные идеи современного образования, определившие переход к компетентностному конструированию образовательных результатов, целей и содержания при построении воспитывающей среды педагогического вуза в условиях современных социокультурных изменений, взаимосвязи воспитания и обучения будущего учителя и сформированных у него компетенций.

– Системно-деятельностный подход (А.Н. Аверьянов, В.И. Андреев, В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, И.В. Блауберг, А.С. Выготский, З.Г. Нигматов, Е.И. Рогов, Э.Г. Юдин), ориентирующий на понимание воспитания и развития личности будущего учителя как системного процесса. Данный подход придаёт профессиональной компетентности будущего учителя интегративный характер, который базируется на личностной позиции будущего учителя, его отношении к предмету профессиональной деятельности, а также способности и готовности к решению задач профессионального характера, в основе которых лежат его знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и наклонности (И.К. Дракина, О.Н. Епихина, О.И. Качалова, А.А. Макареня, С.Е. Шишов и В.А. Кальней, Е.В. Шмакова и др.). Деятельность субъекта рассматривается как ключевой фактор развития личности будущего учителя (А.В. Боровских, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

– Средовый подход, позволяющий исследовать пространство педагогического вуза с точки зрения как возникающих стихийно, так и

специально запланированных разнообразных факторов, актуализирующих среду педагогического вуза, которая в ходе целенаправленного её создания трансформируется в средство, способствующее профессиональному становлению будущего учителя (А.И. Артюхина, Е.П. Белозерцев, З.А. Галагузова, С.В. Иванова, В.А. Караковский, Е.В. Киселева, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, Н.В. Ходякова, Г.Г. Шек, В.А. Ясвин). Данный подход позволяет рассмотреть современные актуальные подходы в исследовании воспитывающей среды образовательной организации (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов).

– Концепции средового подхода в воспитании (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин) позволяющие рассматривать среду как средство воспитательного воздействия.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– *теоретические:* анализ научной литературы (философской, психологической, педагогической), нормативно-правовых документов, учебных планов и рабочих программ по дисциплинам профессиональной подготовки студентов педагогического вуза; синтез, обобщение, моделирование;

– *диагностические:* опросно-диагностические методы, анализ документации;

– *эмпирические:* метод организационного планирования (формирование группы участников и формулирование принципов работы), опытно-экспериментальная работа;

– *статистические:* количественный анализ, ранжирование, шкалирование, математические методы обработки результатов.

Эмпирическая база исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». В исследовании приняли участие 4 преподавателя кафедры педагогики и 237 студентов-бакалавров 2-х и 3-х

курсов очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В дистанционном формате осуществлялся диагностический эксперимент, в котором приняли участие 617 студентов и 120 преподавателей в исследовании вопросов воспитывающей среды педагогического вуза и около 500 студентов в исследовании вопросов формирования профессиональной компетентности будущего учителя (ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»).

Этапы исследования. Исследование проводилось в 2019–2023 гг. и состояло из трех этапов.

На *первом этапе* (2019–2020 гг.) изучалась научная литература (философская, социальная, психологическая, педагогическая) по проблеме исследования, формировался категориальный аппарат и логика исследования, осуществлялся выбор методологических подходов и интерпретация их основных положений применительно к предмету исследования.

На *втором этапе* (2020–2021 гг.) осуществлялись разработка и апробация модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

На *третьем этапе* (2021–2023 гг.) проводились анализ, систематизация и обобщение теоретических и практических результатов исследования, оформлялся текст диссертации, формулировались выводы и заключение.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная компетентность будущего учителя – интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к использованию эффективных способов

решения профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике.

Профессиональная компетентность будущего учителя может быть сформирована на разных уровнях: элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком). Уровни отражают последовательно сменяющиеся этапы формирования профессиональной компетентности будущего учителя, определяются качественными и количественными показателями, характеризующими содержание исследуемой компетентности в целом и каждой из ее структур в отдельности. Уровневые характеристики ценностно-смыслового, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов профессиональной компетентности будущего учителя необходимо рассматривать в синтезе, так как они составляют целостное явление, которое не существует в статике, а изменяется динамично и непрерывно. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя рассматривается как процесс поэтапного становления компетенций, ориентированных на ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, знание технологий воспитательной деятельности, готовность к использованию эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности и последующую рефлекссию профессионально-педагогической деятельности с дальнейшими корректирующими действиями.

2. Воспитывающая среда педагогического вуза – это совокупность социальных, культурных и ценностных факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, что обеспечивает успешность на начальном этапе и в дальнейшей образовательной практике. Данная среда способствует личностному становлению и самореализации будущего учителя в процессе образования благодаря активному включению в различные виды деятельности, актуальные для профессии, отвечающие его интересам и направленные на

развитие социально и профессионально значимых позитивных личностных качеств. Воспитывающая среда педагогического вуза характеризуется единством ряда компонентов: *ценностного*, основанного на корпоративной культуре и воспитательных традициях университета; *технологического*, ориентированного на подготовку будущего учителя к профессиональной деятельности, с первостепенной актуализацией воспитательной составляющей ОПОП; *рефлексивного*, направленного на осмысление будущим учителем процесса профессиональной подготовки, определение задач саморазвития и планирование собственных дальнейших действий. Воспитывающая среда педагогического вуза строится на основе следующих принципов: культуросообразности; ориентации на ценности и ценностное отношение; целостности; технологичности; модерации воспитывающей среды педагогического вуза.

3. Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя представляет собой совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, содержательно-операционного, оценочно-результативного. Целевой блок включает цель и задачи процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. Содержательно-операционный блок включает основные средства воспитывающей среды по формированию профессиональной компетентности, используемые для работы с будущим учителем, Оценочно-результативный блок включает критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза.

В представленной модели в иерархии педагогического инструментария формирования профессиональной компетентности будущего учителя ведущее место занимают проектная деятельность и воспитывающие ситуации, которые в полной мере актуализируют потенциал воспитывающей среды в области исследуемого феномена. В частности, они позволяют

будущему учителю приобрести опыт предстоящей педагогической деятельности, выработать стратегию профессионально-личностного развития. Сопутствующим педагогическим инструментарием формирования компонентов профессиональной компетентности являются: анализ и моделирование педагогических ситуаций, кейс-стади (ценностно-смысловой компонент); кейс-стади, кластеры и ментальные карты, хронологии (содержательно-деятельностный компонент); портфолио, технологии развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций (рефлексивно-коррекционный компонент).

4. Процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза включает в себя три этапа, каждый из которых ориентирован на формирование исследуемой компетентности в целом с приоритетом отдельных компонентов. *Первый* этап направлен на осознание будущим учителем значимости воспитывающей среды педагогического вуза в процессе формирования профессиональной компетентности. В результате актуализируются его позитивное отношение к процессу профессиональной подготовки, положительная мотивация к учению, понимание ценностей предстоящей профессиональной деятельности и роль собственного смыслотворчества. *Второй* этап направлен на формирование системы представлений будущего учителя о готовности к профессионально-педагогической деятельности и реализации умений применять средства, методы, формы, технологии для эффективного конструирования воспитывающих ситуаций на основе не только получаемых теоретических знаний, но и имеющихся у него опыта и знаний об организации воспитывающей среды в педагогическом вузе и в организациях общего образования. *Третий* этап направлен на формирование рефлексивных и коррекционных умений будущего учителя, способного логично выстроить траекторию и стратегию предстоящей профессиональной деятельности с учетом ее анализа.

Достоверность результатов исследования определяется корректностью использования основных положений методологических подходов (целостного, личностно-ориентированного, компетентностного, системно-деятельностного, средового); выбором методов исследования, адекватных его цели, задачам и логике; достаточной количественной базой эксперимента; репрезентативностью объема выборки; сопоставлением полученных результатов с контрольными группами и их апробацией.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– *уточнено* понятие «профессиональная компетентность будущего учителя» как интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к применению эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике; *содержательно раскрыты* структурно-функциональные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя;

– *дополнено* научное знание о компонентном составе (ценностный, технологический, рефлексивный) и потенциале воспитывающей среды педагогического вуза, способствующей эффективному формированию профессиональной компетентности будущего учителя (С.В. Иванова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, В.А. Ясвин);

– *разработана и экспериментально проверена* теоретическая модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя, представляющая собой совокупность взаимосвязанных блоков: целевого; содержательно-операционного; оценочно-результативного;

– *впервые дано* научное представление о педагогическом инструментарии, способствующем конструированию воспитывающих ситуаций, что позволяет формировать профессиональную компетентность будущего учителя; ведущим педагогическим инструментом служит

проектная деятельность, сопутствующими – кейс-стади, кластеры и ментальные карты, хронолинии (таймлайн), технологии развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций;

– разработаны критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

– разработанная теоретическая модель воспитывающей среды педагогического вуза, способствующая эффективному формированию профессиональной компетентности будущего учителя, вносит вклад в теорию высшего профессионального образования и открывает перспективы для проведения дальнейших прикладных педагогических и научно-методических исследований в данной области;

– уточнение определения педагогического понятия «профессиональная компетентность будущего учителя» и его структурно-функциональных характеристик обогащает понятийный аппарат педагогической науки;

– дополненные научные представления о компонентном составе и потенциале воспитывающей среды педагогического вуза для эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя обогащают теорию воспитания и могут служить основой для исследования структуры и роли воспитывающей среды других типов образовательных организаций в системе непрерывного профессионально-педагогического образования;

– разработанные критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза вносят вклад в теорию педагогических измерений, позволяют усовершенствовать и расширить диагностический инструментарий и методику оценивания профессиональной компетентности будущего учителя в вузе.

Результаты исследования могут являться теоретической базой для дальнейшего исследования проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза.

Практическая ценность результатов исследования определяется открывающимися перед академическим сообществом педагогических вузов перспективами решения одной из актуальных задач профессионально-педагогической подготовки, связанной с формированием профессиональной компетентности будущего учителя на основе использования потенциала воспитывающей среды педагогического вуза.

Разработанная в исследовании авторская модель воспитывающей среды педагогического вуза, обеспечивающая возможность поэтапного погружения студентов в профессионально-педагогическую действительность, может быть использована руководящими структурами педагогических вузов как основа для создания и совершенствования собственной воспитывающей среды, ориентированной на формирование профессиональной компетентности будущего учителя.

Предложенная и успешно апробированная в рамках исследования система воспитывающих ситуаций профессионально-педагогической направленности, позволяющая будущему педагогу «погрузиться» в ценностно-смысловое пространство педагогической деятельности, может быть использована преподавателями педагогических вузов в образовательном процессе с целью формирования у будущих педагогов первоначального опыта профессиональной деятельности.

Разработанная матрица взаимосвязи формируемых компетенций и педагогического инструментария воспитывающей среды педагогического вуза может быть полезна профессорско-преподавательскому составу при проектировании содержания программ учебных дисциплин и практик, а также фондов оценочных средств по основным профессиональным образовательным программам высшего педагогического образования.

Материалы диссертационного исследования и его выводы также могут быть использованы преподавателями системы дополнительного профессионального образования при разработке содержания курсов повышения квалификации и переподготовки работников общего образования.

Апробация результатов исследования осуществлялась в форме научных докладов на межвузовских, региональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях, посвященных профессиональной подготовке специалистов (Волгоград, 2018, 2019–2021, 2022, 2023; Москва, 2020) и моделям создания воспитывающей среды в образовательных организациях (Москва, 2018).

Также апробация проводилась в ходе реализации проекта на тему «Подготовка будущего педагога к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях» (2020–2021 гг.) по внутривузовскому научному гранту и в процессе организации работы Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности, функционирующего на базе ВНОЦ РАО при ВГСПУ.

Материалы исследования были поддержаны РФФИ по результатам конкурса на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учеными, обучающимися в аспирантуре («Аспиранты») (2020–2022) № 20-313-90045. Результаты диссертационного исследования обсуждались на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Основные положения и результаты исследования отражены в 14 публикациях, 7 из которых – в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Внедрение результатов исследования осуществлялось через практическую деятельность диссертанта и сотрудничавших с ним педагогов и студентов ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского».

Личный вклад автора заключается в непосредственном участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием: самостоятельном определении теоретико-методологических основ и логики исследования; научном обосновании сущности профессиональной компетентности будущего учителя и потенциала воспитывающей среды педагогического вуза для ее формирования; разработке и апробации авторской модели воспитывающей среды педагогического вуза, направленной на формирование профессиональной компетентности будущего учителя. В том числе автор лично участвовала в разработке и внедрении в вузовскую практику воспитывающих ситуаций, кейсов, проектов профессионально-педагогической направленности и других средств воспитывающей среды педагогического вуза; обработке и интерпретации полученных данных; подготовке научных публикаций по итогам выполненной работы; организации работы Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности, функционирующего на базе ВНОЦ РАО при ВГСПУ.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (275 с.) состоит из введения (21 с.), двух глав (гл.1 – 115 с., гл.2 – 72 с.), заключения (9 с.), списка использованной литературы (269 наименований) и 7 приложений. В тексте содержатся 6 таблиц и 20 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ПОТЕНЦИАЛА ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя, критерии и уровни ее сформированности

Цель данного параграфа состоит в уточнении сущностных характеристик профессиональной компетентности будущего учителя. Она достигается через анализ категорий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». В параграфе будет рассмотрено содержание критериев, определяющих уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Особое место в нашем исследовании отводится системно-деятельностному подходу, определяющийся через результативность деятельности как целенаправленной системы, поэтому, логичным является рассмотрение компетентности и компетенции в парадигме системно-деятельностного анализа.

Обратимся к рассмотрению понятия «компетенция». В толковых словарях А.П. Евгеньевой, С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова имеются схожие формулировки, указывающие на «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [218]. В энциклопедическом словаре определение компетенции «происходит от латинского *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу» и понимается, как: «возложенные на орган или должностное лицо полномочия, которые определяются документально; знания и опыт в конкретной области» [227, с. 621]. Таким образом, в определении понятия есть общее – это эталон, высшая степень проявления знаний и опыта в деятельности.

В связи с тем, что наше исследование посвящено профессиональной подготовке, важно отметить точку зрения В.П. Беспалько об обязательности компетенции «как конкретного заданного требования к образовательной подготовке выпускника, то, чем он должен овладеть по завершении обучения на определенной ступени» [23, с.88].

Такое понимание компетенции развивает А.В. Хуторской, считающий, что «компетенция – это социальная норма, которая задается к процессу образовательной подготовки и включает совокупность смыслов, знаний, умений, навыков и опыта, который обучающийся приобретает в ходе осуществления своей деятельности и решая определенный круг задач [228].

В данном контексте важной является позиция И.А. Зимней, которая уточняет понятие «компетенция», указывая, что это «внутреннее потенциальное когнитивное образование, актуализируемое затем в деятельности» [78, с.50].

В «Ядре высшего педагогического образования», дается определение, которое сочетается со всеми вышеуказанными точками зрения, но значительно шире. «Компетенция – динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после освоения части или всей образовательной программы» [133].

Из вышесказанного прослеживается реализация компетенции через деятельность, так как когнитивная составляющая может быть проверена только опытным путем. Ведь при отсутствии практической реализации сложно оценить, насколько специалист обладает той или иной компетенцией.

При обращении к образовательному процессу компетенция понимается как его конечный результат. Так, Э.Ф. Зеер рассматривает компетенцию «как способность мобилизовать и преобразовать знания, умения и опыт в результат в конкретной сфере деятельности» [73].

Из вышеприведенного анализа можно сделать вывод, что понятие «компетенция» относится в большей мере к области знаний и умений. Однако, в тоже время она не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, но включает их. Компетенция – это знание о том, как решить определенную задачу. Компетенция – это содержательный компонент, в виде знаний, умений и навыков, который входит в способность к деятельности. Компетенция является результатом личностно-мотивационной деятельности. Для формирования компетенций обучающийся должен стать субъектом данной осознанной деятельности. Компетенция представляет открытую систему и находится в процессе постоянного развития. Она может дополняться новыми компонентами в зависимости от новых условий, которые требует само общество или новые технологии.

Таким образом, в нашем исследовании под компетенцией мы будем понимать конкретные знания, умения и навыки в узкой области, которые необходимы для решения частных задач.

Другим важнейшим понятием нашего исследования является понятие компетентность.

Компетентность [от лат. *competens* надлежащий; способный] – «это личностное качество (или совокупность взаимосвязанных качеств личности), проявляющееся в способности к осуществлению деятельности на основе обладания соответствующей компетенцией, проявляется в личностно-ориентированной деятельности и характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности. Под компетентностью также понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)» [184.]. Определение указывает на важнейшую характеристику компетентности – ее личностную ориентацию. Важно и указание на включенность компетенции в структуру компетентности, что подтверждается мнением А.В. Хуторского о том, что «компетентность – обладание обучаемым соответствующей

компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [228].

В педагогическом словаре компетентность определяется как «уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений» [71]. Таким образом, компетентность представляет собой основу, в которой заложены знания и способы взаимодействия с социумом, позволяющие успешно осуществлять профессиональную деятельность. Она проявляется в определенных формах и условиях, которые отражают качество ее реализации, ее целевые ориентиры. Так, А.Л. Слободской отмечает, что «компетентность может проявляться в виде деятельности, результате и поведении» [207].

Важным в рамках данного подхода является личностная позиция специалиста по отношению к будущей профессии: «природа компетентности такова, что она, будучи продуктом образования, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [30].

Таким образом, компетентность – это результат самоопределения, саморазвития и самореализации будущего специалиста, которые способствуют успешному выполнению деятельности. Самоопределение выражается в успешной постановке своей позиции по отношению к деятельности, выбору целей, проявлении сознательности, активности и ответственности. Саморазвитие – это ориентация личности на познание своих сильных и слабых сторон, стремление произвести над собой работу, с целью преобразования себя как личности. Самореализация – осознание субъектом деятельности своей функции в обществе, раскрытие своих возможностей. Это происходит через осознание субъектом ограниченности своих возможностей и стремление эти ограничения преодолеть. Таким

образом, компетентность, прежде всего, ориентирована на решение сложных практических задач.

Так как целое познается через интегративные свойства, то целостный характер компетентности подразумевает ее интегральную природу, на которую указывает А.Г. Бермус, рассматривая ее как «системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [21]. Такое понимание акцентирует наше внимание на деятельностном характере компетентности.

Это мнение разделяет И.А. Колесникова, отмечая в понятии педагогической компетентности ее интегральную профессионально-личностную природу, обуславливает свое мнение тем, что исследуемая категория направлена на готовность и способность будущего специалиста свои функции с учетом норм, стандартов и требований, которые приняты в конкретном обществе. В тоже время И.А. Колесникова считает, что педагогическая компетентность является оценкой, которая определяет успешность профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная, а именно педагогическая компетентность, содержит специфику носителя данной профессии, соотносится с конкретной культурно-исторической направленностью [109, с. 66].

Ученые Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена - А.П. Тряпицына, С. А. Писарева, Е. Н. Глубокова также указывают на интегральную природу компетентности, которая ориентирует на решение задач в профессиональной деятельности посредством знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей [168].

Как видно, имеет место многоаспектный подход к определению компетентности. Самая очевидная характеристика исследуемого понятия – это когнитивная составляющая той или иной сферы деятельности. Более сложное понимание заключается в интегральности качеств личностной сферы, которые ориентированы на эффективность выполнения

профессиональной деятельности. Это касается и ее воспитывающей миссии, которая, согласно принятым в 2020 г. поправкам в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», становится важнейшей функцией образования на всех его ступенях.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования понятие «компетентность» определяется как «набор определенных компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Компетентность – это овладение совокупностью компетенций, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности» [226]. В представленном контексте компетентность означает готовность к осуществлению профессиональной деятельности, где одно из центральных мест наряду с мотивацией, целевыми установками занимает технологическая составляющая, владение которой позволяет выстроить эффективнее профессиональную деятельность.

Все вышеизложенное позволяет отметить, что компетентность – интегральное свойство личности, которое реализуется через мотивационный, ценностно-смысловой характер по отношению к этой деятельности, а также через владение технологиями ее осуществления.

Важнейший аспект профессиональной компетентности отражает ее понимание как «готовности и способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [11, с. 16]. Здесь обнаруживается рефлексивная природа профессиональной компетентности будущего учителя. Прогностическая направленность профессиональной компетентности заключается в умении специалиста предвидеть образовательную и профессиональную траекторию, результаты собственной деятельности, которые обеспечивают потребности как самой личности, так и окружающего ее общества в конкретной профессионально-педагогической ситуации, а также гибкости мышления и поиске путей самореализации.

Анализируя предметную специфику профессиональной компетентности, А.М. Новиков при рассмотрении понятия «компетентность» ориентируется на близкое ему понятие профессионализма. Автор отмечает связь профессионализма с технологической составляющей профессиональной подготовки, а компетентности придает надпрофессиональный характер, называя ее компоненты «базисными квалификациями». Под ними он понимает «такие качества личности как самостоятельность действий, творческий подход к любому делу, готовность постоянно обновлять знания, гибкость ума, готовность к системному и экономическому мышлению, умение вести диалог, сотрудничать в коллективе, общаться с коллегами» [152]. Следуя этой позиции, правомерно выделить коммуникативную и содержательно-деятельностную составляющие профессиональной компетентности, которые выражаются в активном и продуктивном взаимодействии учителя с другими участниками образовательного процесса, окружающим его социумом. Такое взаимодействие происходит непосредственно в педагогической деятельности, где профессиональная компетентность как интегральное свойство личности учителя будет выступать основой для принятия ответственных решений. В том числе, в возникающих проблемных ситуациях, в процессе планирования и коррекции деятельности, которые приводя к достижению успешного результата» [152, с. 10].

Данный подход получает свое развитие в работах В.С. Безруковой, предлагающая включить в определение понятия «профессиональная компетентность» специальную компетентность, ориентирующая на определенный уровень готовности будущего специалиста к самостоятельной деятельности с последующей рефлексией, которая ориентирует его на процесс саморазвития. А также социальную компетентность, детерминирующая коммуникативную составляющую активного взаимодействия с членами коллектива. Важно, что профессиональная компетентность, по ее мнению, это и «свойство личности, обеспечивающее

высокий уровень саморазвития, переход от неосознанной компетенции к осознанной некомпетентности» [14].

Характеризуя профессиональную компетентность, А.К. Маркова отмечает в ней синтез умений, способствующий эффективности профессионально-педагогической деятельности, и личностных свойств педагога. Ученый выделяет два аспекта профессиональной компетентности. В первый входят педагогическая деятельность и педагогическое общение, которые способствуют достижению высоких результатов в деятельности будущего учителя. Второй аспект выражается в соотношении необходимых в профессиональной деятельности знаний и умений будущего учителя и его психологических качеств. Следовательно, прослеживается многокомпонентность профессиональной компетентности, которая влияет на успешность результатов профессионально-педагогической деятельности [129]. Такая позиция согласовывается с подходом Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, которые «профессиональную компетентность учителя» рассматривают как «владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [103].

Ценностно-смысловая природа профессиональной компетентности будущего учителя особенно важна в плане реализации воспитательной миссии педагогической деятельности, когда «профессиональное проявляется, прежде всего, через личностно-гуманистическую ориентацию; педагогическое восприятие; педагогические умения; педагогическое творчество» [112]. Органичная взаимосвязь данных категорий способствует ориентации профессиональной компетентности на воспитательный контекст. Через усвоение ценностей и смыслов профессии происходит воспитательное воздействие на будущего учителя, которое и определяет результативность его профессиональной подготовки.

Профессиональная компетентность является результатом осмысления важности и ценности будущей профессиональной деятельности. «Педагог является активным участником воспитания подрастающего поколения, транслятором ценностно-смысловых идеалов государства. Поэтому обучение в вузе будущего учителя должно быть направлено на раскрытие их способностей, личностного потенциала, духовного и культурного мира» [32].

Профессиональная компетентность проявляется в способности к производству, преобразованию, созиданию нового, и осмыслению задач, их принятию, а также ценностно-смысловых установок деятельности на всех этапах ее реализации. Благодаря такой ориентации профессиональной компетентности учитель в ходе реализации педагогической деятельности может самостоятельно определять ее цели, выбирать технологии осуществления. При этом акцент делается на то, что субъект способен к инициативе, критическому мышлению, способности к прогнозированию результатов предстоящей деятельности, адаптации к инновационным подходам в профессионально-педагогической деятельности, умению рефлексивно мыслить» [246, с. 23].

В этой связи, важно рассмотреть профессиональную компетентность будущего учителя в воспитательном аспекте, когда происходит приобретение опыта умений, значимых для воспитательной деятельности, позволяющих использовать для решения профессиональных задач воспитательные возможности и основные технологии воспитательной деятельности.

В.В. Сериков, анализируя компетентность учителя с позиции воспитательной практики, а также, с точки зрения, теории личностно-ориентированного образования, выделяет следующие умения: изучение воспитанников, определение цели и задач процесса воспитания, дифференциацию воспитанников для продуктивного личностного и духовно-нравственного развития, прогнозирование трудностей в организации деятельности, направленной на воспитание, ориентацию содержания учебных занятий на нравственное воспитание, разработку и реализации

проектов, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей, создание ситуаций успеха, организации процесса воспитания, ориентированного на внутреннюю мотивацию воспитанников, оценку качества мероприятий воспитывающей направленности и в целом системы воспитания, определение кредо воспитательной деятельности [196].

Таким образом, представляется целесообразным говорить об акценте в понимании профессиональной компетентности будущего учителя на задачах, содержании, технологиях предстоящей воспитательной деятельности, которая на сегодняшний день включена в образовательный процесс школы и на уровне внеклассных мероприятий/событий и урока. Такое видение понятия «профессиональная компетентность будущего учителя» позволяет предположить, что погружение студентов в определенную деятельность, моделирующую ситуации, с которыми они будут сталкиваться в предстоящей профессиональной деятельности, усилит роль воспитывающей среды в их профессиональной подготовке, в формировании у них ценностей гражданской, национальной и профессиональной идентичности.

Специфика компетентности будущего учителя в решении задач воспитывающей направленности заключается в ее интегральности, которая обусловлена, прежде всего, национальными ценностями будущей профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Это выражается в проектировании воспитательно-ориентированной среды образовательной организации таким образом, что обучающиеся могут найти оптимальный для себя способ деятельности, который соответствовал бы их особенностям и позитивно влиял на формирование личностных качеств. Акцент в профессиональной подготовке необходимо делать на том, что «студентов следует обучать общаться с представителями других поколений, другой шкалой ценностей, понимать и учитывать позиции, интересы, вкусы и взгляды подрастающего поколения» [29].

Специфика компетенций в области воспитания была отражена в проектах Федеральных государственных образовательных стандартов

высшего образования (ФГОС ВО 3++) по укрупненной группе специальностей 44.00.00 «Образование и педагогические науки», где учитывается необходимость развития воспитательных компетенций педагогов. В стандартах компетенции, имеющие воспитательную направленность, отражаются в универсальных (УК 1-8), общепрофессиональных (ОПК 3,4,6,7,8) и профессиональных компетенциях педагога.

Универсальные компетенции ориентированы на системное и критическое мышление, навыки разработки и реализации проектов, командную работу, коммуникацию и межкультурное взаимодействие, навыки самоорганизации и саморазвитие, ценность здоровья и безопасность жизнедеятельности.

Общепрофессиональные компетенции предполагают построение воспитательной работы с учетом требований нормативно-правовых актов, ориентацию на индивидуально-групповую воспитательную деятельность, контроль и оценку полученных результатов и т.д.

Особенно важно выделить из них те профессиональные компетенции, которые должны соответствовать требованиям Профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

Для нашего исследования особую значимость представляет Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», который был утвержден Министерством труда и социального развития в 2017 году. Он направлен на систематизацию деятельности педагога в системе общего образования. Его внедрение обусловлено современными требованиями, где помимо когнитивного компонента образовательного процесса «учитель должен осуществлять воспитательную деятельность, заключающуюся в сопровождении детского коллектива, создании условий для развития коллектива, планировании и организации деятельности детского коллектива» [176].

Профессиональный стандарт построен на компетентностной основе и включает в себя шесть компетенций: нормативно-правовую, психолого-педагогическую, диагностическую, проективно-аналитическую, коммуникативную и организаторскую. В нормативно-правовую компетенции входит знание законодательных и иных нормативно-правовых актов. В психолого-педагогической компетенции выделяется знание основ педагогики и психологии, знание особенностей работы и технологий работы с временным детским коллективом, знание и понимание возрастных и психологических особенностей детей и подростков. Диагностическая компетенция подразумевает владение диагностическими методиками, умение выявлять проблемы во временном детском коллективе, умение составлять психолого-педагогическую характеристику временного детского коллектива. Проективно-аналитическая компетенция ориентирована на умение планировать педагогическую деятельность, владение методикой проектирования воспитательной деятельности. Коммуникативная компетенция включает общение вербальное и невербальное, способность организовывать взаимодействие во временном детском коллективе. Организаторская компетенция отвечает за реализацию правил поведения и совместную деятельность в отряде, владение методиками сплочения коллектива, организацию самоуправления в детском коллективе. Также в нем сформулированы обобщенные трудовые функции и конкретные трудовые действия, к реализации которых должен быть готов специалист [176].

Профессиональный стандарт носит обобщенный характер и стандартизирует деятельность социального педагога, старшего вожатого, педагога-организатора, воспитателя, педагога-библиотекаря, тьютора. К обобщенным трудовым функциям Стандарт относит шесть: социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации, организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации, организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса, воспитательная работа с группой обучающихся, библиотечно-

педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования, тьюторское сопровождение обучающихся. При этом каждая обобщенная функция предполагает выполнение конкретных трудовых действий. Так, социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации реализуется через планирование, организацию и методическое обеспечение специалистом этого процесса. Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса предполагает компетенции специалиста в области проектирования и реализации программ воспитания, организации деятельности по одному или нескольким направлениям внеурочной деятельности, организационно-методическому обеспечению воспитательной деятельности. Близкие компетенции требуются от специалиста, реализующего воспитательную работу с группой обучающихся. Так как основной его функционал заключается в планировании, организационной и методической поддержке социально и личностно значимой деятельности.

В целом, профессиональный стандарт исходит из того, что будущий учитель, обладая вышеперечисленными компетенциями и трудовыми функциями, сможет создавать в образовательных организациях такую воспитывающую среду, которая будет способствовать гармоничному развитию личности подрастающего поколения.

Таким образом, с учетом проведенного анализа профессиональная компетентность будущего учителя понимается нами как интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к использованию эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике.

В соответствии с методологией системно-целостного подхода в педагогических исследованиях, правомерно утверждать, что наиболее ярко

характеристики профессиональной компетентности будущего учителя проявляются в функциях реализуемой деятельности. Поэтому, обращаясь к анализу сущности профессиональной компетентности будущего учителя, в первую очередь, целесообразно рассмотреть ее функции и составляющие компоненты.

В процессе профессионально-педагогической деятельности от будущего учителя, как ее субъекта, ожидается:

- осознанный подход к планированию профессионально-педагогической деятельности, прогнозированию ее результатов;
- способность реализовывать в профессионально-педагогической деятельности творческий подход с научным подходом к освоению знаний, к самопознанию профессионально значимых индивидуально-личностных особенностей;
- готовность осуществлять совместную деятельность с иными субъектами образовательного процесса;
- проявление рефлексии в профессионально-педагогической деятельности, в том числе, направленной на поведение и общение;
- перманентная ориентированность на профессиональное и личностное самоопределение и саморазвитие, на повышение личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для конкурентоспособной деятельности [191].

С учетом этих положений, целесообразно выделить следующие функции профессиональной компетентности будущего учителя: *мотивационную, смыслотворческую, прогностическую, коммуникативную, рефлексивную, регулятивно-коррекционную.*

Мотивационная функция профессиональной компетентности проявляется в опредмечивании потребности и способствует формированию у будущего учителя устойчивых внутренних и внешних мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер его деятельности по овладению профессией, детерминирующих направленность личности на

творческую самореализацию (В.П. Гогугева, О.Г. Гужва, С.Р. Пантелеев). Как отмечает С.Л. Рубинштейн «через свою мотивацию человек вплетен в контекст действительности» [182, с. 370]. Так, мотивация, «включает в себя все виды побуждения: мотивы, интересы, потребности, стремления, цели, влечения, идеалы и т.д.» [189, с.25] является детерминантом, который включает личность будущего учителя в контекст профессионально-педагогической деятельности. Мотивационная функция профессиональной компетентности будущего учителя помогает сформировать мотивы профессиональной деятельности, подкрепить положительное отношение к профессии, на начальном уровне сформировать интегральные качества личности. Структура мотивов студента, формирующаяся в период обучения, становится стержнем личности будущего специалиста, переходя в «фонд развития личности», формируя профессиональную мотивацию, направленность» [88, с. 27]. Согласно позиции В.А. Слостенина [206], ценности и ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, детерминирующим и регулирующим мотивацию личности к овладению содержанием будущей профессиональной деятельности.

Смыслотворческая функция профессиональной компетентности будущего учителя выделяется нами вслед за Б.С. Братусем, Д.А. Леонтьевым, Л.М. Лузиной, И.А. Соловцовой, Н.Е. Щурковой и заключается в выстраивании студентом иерархии смыслов, которые отражают особенности выбранной профессии и характер взаимодействия будущего учителя со средой образовательной организации. Производное от смысла понятие «смыслотворчество» чаще всего трактуется следующим образом: деятельность по приумножению смыслов через философскую интерпретацию (В.В. Миронов); функция определения системы жизненных смыслов личности вплоть до самого важного – сути жизни [197]; порождение новых личностных смыслов (С.Д. Каракозов); порождение смыслов собственной духовной или практической деятельности, предметно и контекстуально обусловленный процесс и результат продуктивной деятельности человека,

идуший из глубинного Я (С.В. Дмитриев). Смыслотворчество, по мнению Б.С. Братуся, помогает увидеть мир многомерно, не «в двух-трех измерениях, а представить его в виде совмещения множества ценностно-смысловых полей, каждое из которых обладает своей знаковой системой и иерархией смыслоценностей» [37]. Важно отметить, что смысл и ценности являются неразрывно связанными категориями; смысл порождает познавательная деятельность; смысл определяет целевые установки деятельности; через смысл выражается эмоциональное отношение к реализуемой деятельности, в данном случае к профессионально-педагогической. Смыслотворческая деятельность направлена на формирование смысла духовной и практической деятельности, знаний, ценностей. Данная функция профессиональной компетентности будущего учителя через выработку иерархии смыслов педагогической профессии дает основания для целевых установок профессионально-педагогической деятельности. Благодаря смыслотворчеству будущий учитель постигает цель своей профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности.

Прогностическая функция профессиональной компетентности проявляется в желании и способности к выстраиванию будущим учителем траектории предстоящей профессиональной деятельности, которая позволяет предвидеть результаты и выстроить стратегию собственной деятельности. Прогностическая функция профессиональной компетентности будущего учителя предполагает развитие и проявление таких качеств, как целеустремленность, гибкость мышления, поиск путей самореализации. Данная функция активно формируется в процессе профессиональной подготовки будущего учителя на всех ее этапах, проявляется в учебной и внеучебной видах деятельности, например, при составлении индивидуальных планов прохождения педагогической практики, в исследовательской деятельности, в решении кейсовых ситуаций и т.д. Важно отметить, что в контексте воспитательной деятельности способность педагога предвидеть результат своей деятельности исключительно значимо, предполагает, в том

числе его качественное описание, что раскрывается через целевые и смысловые его характеристики [191].

Коммуникативная функция предусматривает выстраивание конструктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Педагогическая коммуникация подразумевает сотрудничество субъектов на основе обмена информацией, ее осмысления, переработки и передачи другим, обмена личностными смыслами и ценностными отношениями [220]. Данная функция профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в организации взаимодействия с другими людьми, умения проявить эмпатию и понять позицию участников взаимодействия. В процессе воспитательной деятельности коммуникация имеет особое, ключевое значение, поскольку является ее «главной технологией». Педагогу необходимо выстраивать общение с представителями разных этнических групп, культур, разных возрастов, разных образовательных уровней и т.д. Коммуникативная функция профессиональной компетентности будущего учителя предполагает владение умениями решать задачи социального межкультурного взаимодействия в разных жизненных ситуациях.

Коммуникативная функция проявляется в организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса для достижения общих целей, охватывает разные аспекты жизни студента, проявляется в общественной, познавательной, трудовой, научно-исследовательской, творческой деятельности; находит свое проявление в инициативности, мобильности студентов, их активной социальной позиции, которая признается окружающими. Она ярко проявляется во внеучебной деятельности, где в большей мере активизируются социальные связи и социально значимая деятельность.

Рефлексивная функция профессиональной компетентности заключается в том, что будущий учитель в процессе профессиональной подготовки обращает сознание на самого себя, анализирует собственную

профессионально-педагогическую деятельность. Как отмечают исследователи О. С. Анисимов, В. В. Краевский, А. Я. Найн, В. И. Слободчиков и др., рефлексия является способом преодоления профессиональных затруднений. Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко в воспитательном контексте профессиональной педагогической деятельности выделяют рефлексивность как один из принципов, сущность которого заключается в осмыслении педагогом своей деятельности и собственного педагогического опыта. «Целью является обращение к смыслам своей деятельности, понимание своей самости как достижение внутреннего согласия. При этом важен не только вопрос «против чего я?», но и «за что я?», «почему именно это меня привлекает?» [191]. Рефлексивная функция профессиональной компетентности благодаря погружению в анализ собственной деятельности, способствует изменению отношения к реализуемой деятельности, позволяет видеть себя субъектом моделирования этой деятельности, ее организации и преобразования.

Регулятивно-коррекционная функция связана, прежде всего, со сбором фактов и данных об эффективности средств, методов и приемов, которые избрал и применяет педагог для достижения поставленных задач, их своевременной корректировке с учетом особенностей происходящего.

В отличие от рефлексивной функции, миссия которой – осмысление, качественный анализ, дающий стимулы для профессионального и личностного саморазвития, регулятивно-коррекционная функция реализуется через анализ эффективности и коррекцию используемых педагогических средств, технологий в конкретных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Данная функция «помогает поддерживать запрограммированное состояние педагогической системы, способствует урегулированию педагогического процесса» [76].

Регулятивно-коррекционная функция предполагает глубокий анализ параметров и характеристик образовательного процесса, достижения поставленных целей и задач, затруднений, с которыми педагог столкнулся в

процессе деятельности. В связи с развитием цифровой образовательной среды возможности такого анализа значительно возросли, как в части ее актуальности, непрерывного пополнения, так и в плане целостности и многоаспектности информация о состоянии и развитии педагогической системы, ее соотнесения с реальными событиями.

Переходя к анализу компонентов профессиональной компетентности будущего учителя, следует отметить, что целостность как философская категория представляет собой внутреннее единство объектов, их относительную автономность, независимость от окружающей среды [211, с. 1480]. Целостность образовывается тогда, когда каждый элемент вносит вклад в «целое», поэтому должна обнаруживаться тесная взаимосвязь элементов, образующая интегральность [85]. Целостность как единство объекта характеризуется единством функциональным. «Теоретическое описание целого должно, прежде всего, отразить его место, роль, функции, зависимость от более широкого целого, в которое оно включено в качестве элемента. В представлении об элементе должны быть отражены все то, что характеризует его принадлежность к целому» [1, с. 81], изолированное от целого «его изучение не дает представления о его деятельной природе» [72, с. 66]. Целостность осмысливается сразу в двух аспектах – синхроническом структурно-функциональном (каждый элемент выполняет определенную функцию в отношении к системе) и диахроническом, динамическом (внутренние противоречия и процессы перехода, перерастания одной стадии педагогического процесса в другую) [22]. Таким образом, наряду с определенной автономией, исследуемые функции предполагают тесную взаимосвязь и взаимообусловленность. Это дает основания для определения структуры профессиональной компетентности будущего учителя, ее компонентом составе, строении.

А.К. Маркова выделяет четыре компонента в структуре профессиональной компетентности будущего учителя: гносеологический,

ценностно-смысловой, личностный, деятельностный [129]. Гносеологический компонент профессиональной компетентности будущего учителя определяет систему знаний и умений, которые лежат в основе решения профессионально-ориентированных задач с использованием инновационных технологий. Ценностно-смысловой компонент включает в себя профессиональные педагогические позиции, установки будущего учителя, необходимые в его профессии. Деятельностный компонент профессиональной компетентности содержит гностические, проектировочные, коммуникативные, информационные, творческие, аналитические, организаторские, развивающие умения. Личностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя ориентирован на проявление личной инициативы в профессиональной деятельности с учетом личностных особенностей. В таком видении структуры профессиональной компетентности прослеживаются ключевые составляющие – знания, ценности педагогической профессии, деятельность и личностный потенциал будущего учителя.

Н.Е. Костылева, в ходе исследования личностных образований учителя, представила профессиональную компетентность следующими компонентами: «лично-гуманистической ориентацией, педагогическим восприятием, педагогическими умениями, педагогическим творчеством» [112]. В таком подходе к структуре профессиональной компетентности будущего учителя прослеживается специфика профессионально-педагогической деятельности, заключающаяся в индивидуальном стиле педагога и субъектной ориентации его деятельности.

В.А. Адольф выделяет четыре компонента профессиональной компетентности: «мотивационный, целеполагающий, содержательно-оперативный и личностный компоненты. Мотивационный компонент профессиональной компетенции учителя представлен системой притязаний и поощрений, которые побуждают к деятельности. Целеполагающий компонент характеризуется системой смысло-жизненных ориентиров

личности, ценностями педагогической деятельности. Содержательно-оперативный компонент представлен непосредственной профессионально-педагогической деятельностью учителя. В личностном компоненте профессиональной компетентности заложено отношение к методикам деятельности, творческий потенциал педагогической профессии» [2]. Таким образом, в моделях В.А. Адольфа и Н.Е. Костылевой прослеживается творческая направленность профессиональной компетентности будущего учителя, а также ее личностная ориентация.

В.А. Сластенин подчеркивает, что структурные компоненты педагогической компетентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности. В структуре профессиональной компетентности В.А. Сластениным вычленяются два типа готовности: теоретическая и практическая. Содержание теоретической готовности учителя рассматривается как совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Важными является форма теоретической готовности: деятельность, которая предполагает аналитико-прогностические, проективные и рефлексивные умения. Практическая готовность – это предметные знания, проявляющиеся в практической деятельности. Прежде всего, это организаторские и коммуникативные умения [166, с. 43-48]. В таком взгляде на структуру профессиональной компетентности мы видим содержательно-деятельностный подход, где мыслительная деятельность будущего учителя сочетается с практическим применением приобретенных знаний.

В исследованиях С.А. Дружилова и В.Д. Шадрикова в структуре профессиональной компетентности будущего учителя выделяются мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Мотивационно-волевой компонент ориентирован на проявление будущим учителем устойчивого и осознанного интереса к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, творчества, отвечающий за внутренние мотивационно-целевые ориентиры,

сочетающиеся с потребностями и ценностями по отношению к профессиональной подготовке и будущей профессии. Происходит ориентация будущего учителя на проявление длительных усилий по достижению результатов в профессиональной подготовке. Функциональный компонент предполагает наличие у будущего учителя знаний о предстоящей профессионально-педагогической деятельности, которые помогут ему осуществлять проектирование и реализацию педагогических технологий в своей профессиональной деятельности. Коммуникативный компонент профессиональной компетентности будущего учителя подразумевает выстраивание будущим учителем межличностной коммуникации, выбор стиля взаимодействия в соответствии с условиями профессионально-педагогической ситуации, рациональное использование вербальных и невербальных приемов общения, аргументацию собственной позиции. Рефлексивный компонент ориентирует будущего учителя на осознанный анализ результатов собственной деятельности, своих достижений, свойств и качеств [69, 129].

Зимняя И.А. описывает компонентный состав профессиональной компетентности будущего учителя через 5 аспектов: «когнитивный – знания; поведенческий – умения и опыт, проявляющиеся в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; ценностно-смысловой – ценностное отношение к содержанию, процессу и результату деятельности; регулятивный – эмоционально-волевая регуляция процесса и результата деятельности; мотивационный – готовность к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач» [78].

А.В. Торхова вслед за А.К. Марковой характеризует компоненты профессиональной компетентности с точки зрения объективного отношения к труду учителя и выделяет в ней знания, умения и профессионально-личностную позицию учителя [219, с. 63-72].

Представленные точки зрения А.К. Марковой, Н.Е. Костылевой, В.А. Адольфа, С.А. Дружилова, В.Д. Шадрикова, И.А. Зимней, А.В. Торховой на компонентный состав профессиональной компетентности будущего учителя, тесно взаимосвязаны между собой и имеют общее – это мотивы, смыслы, ценности, знания, умения, применяемые в деятельности, ее творческая направленность, личностная ориентация, коммуникация и рефлексия.

В рамках целостного подхода, а также концепции С.Л. Рубинштейна [182] о том, что сознание и деятельность образуют единое целое, а успешность деятельности зависит от трех составляющих – знаний, умений и мотивации мы в своем исследовании с учетом изложенных представлений о функциях профессиональной компетентности будущего учителя, которые выступают, на наш взгляд, убедительным основанием, выделяем в структуре профессиональной компетентности *ценностно-смысловой, содержательно-деятельностный и рефлексивно-коррекционный компоненты*.

Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности будущего учителя реализуется через мотивационную и смысловую творческую функции. В мотивационной функции заложены детерминанты профессионально-педагогической деятельности, ценности, регулятивы мотивации будущего учителя. Смысловая творческая функция направлена на формирование системы смыслов, которые и позволяют определять цель деятельности. В данном компоненте важным является личность будущего учителя с точки зрения ее ценностно-смысловой позиции по отношению к себе, своему окружению и своей деятельности.

Содержательно-деятельностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя определяется прогностической и коммуникативной функциями, благодаря которым происходит поэтапное планирование предстоящей педагогической деятельности, подбор технологий для решения профессиональных задач и непосредственная их практическая

реализация. Будущий учитель конструирует свою деятельность, определяя оптимальные технологии, методы и средства, которые будет использовать в профессионально-педагогической деятельности. Коммуникативная функция позволяет выстраивать связи и отношения с субъектами взаимодействия, способствует преодолению возникающих конфликтных ситуаций, сопереживанию во взаимодействии с окружающими людьми, в том числе в образовательном пространстве. В большинстве случаев это достигается благодаря социальной инициативе студенческого сообщества, которая позволяет будущим учителям самостоятельно организовывать среду, способствующую формированию у них профессиональной компетентности. Социальная инициатива проявляется как в процессе наставничества, так и в волонтерской деятельности, добровольчестве, а также в целом в системе студенческого самоуправления педагогического вуза. Важно отметить, что прогностическая функция отвечает за теоретическую составляющую профессиональной компетентности, где заложены мыслительные операции, а коммуникативная функция – это практическая реализация данного компонента.

Рефлексивно-коррекционный компонент профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в реализации рефлексивной функции. Она заключается в осознании и принятии себя как личности, чья деятельность является педагогически ориентированной, в принятии профессиональных ценностей будущей профессии как своих собственных. Рефлексивная функция способствует ценностному отношению к профессиональной деятельности, пониманию ее значимости для пользы и развития как для общества в целом, так и для себя в частности, в интересе к процессу образования, увлеченности наукой и стремлении к самосовершенствованию. Также данный компонент реализуется посредством регулятивно-коррекционной функции, которая направлена на воздействие корректирующего характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность будущего учителя представляет собой сложное явление, имеющее интегральную природу. Структура данного свойства личности определена его функциональными характеристиками. Единство ценностно-смыслового, содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов содействует эффективному выполнению мотивационной, смыслотворческой, прогностической, коммуникативной, рефлексивной, регулятивно-коррекционной функций. Описанная структура представлена на рисунке 1.

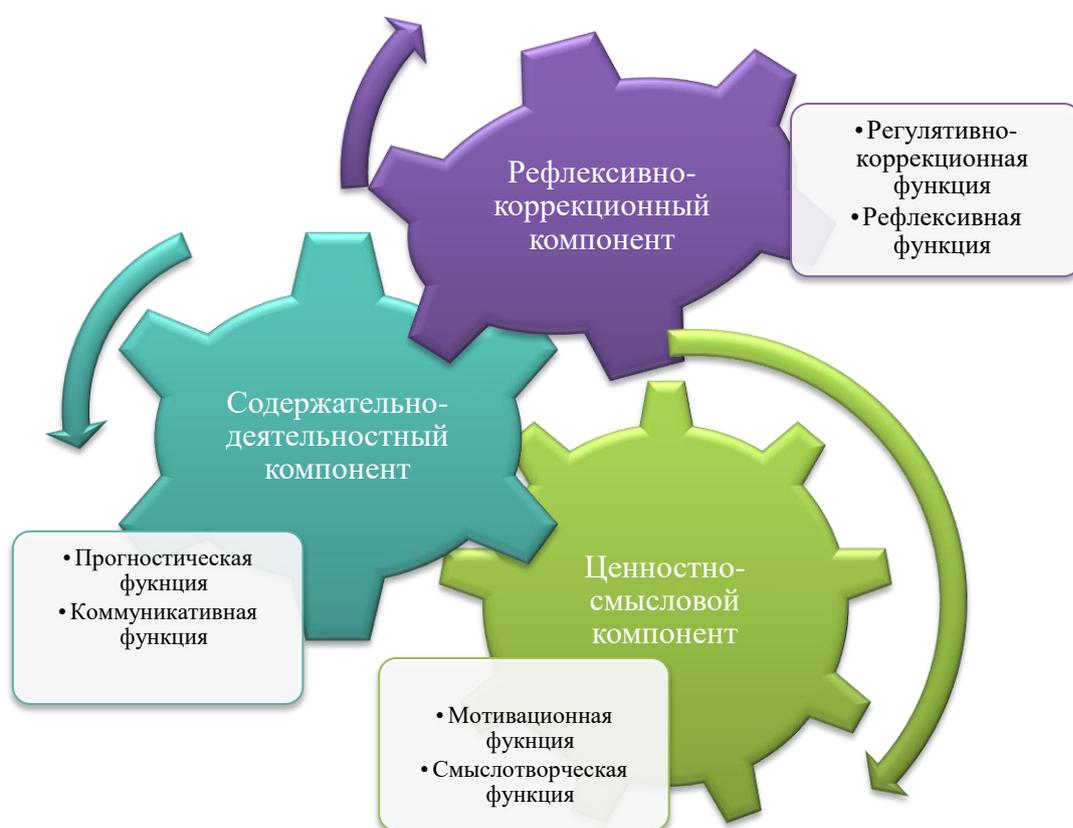


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности будущего учителя

Представленный взгляд на функции и структуру профессиональной компетентности будущего учителя обусловлен переходом системы высшего образования на «Ядро высшего педагогического образования» [133]. Стремление к созданию общепринятых единых ориентиров в профессиональной подготовке будущего учителя предполагает единое

понимание профессиональной компетентности. Важным является ориентация на актуальные задачи развития общего образования, на внеучебную и воспитательную деятельность педагога. Обновление содержания отражает современные тенденции развития образования, информационные технологии, цифровой контент. На наш взгляд, в структурной схеме представлены функции и компоненты профессиональной компетентности, которые могут быть сформированы средствами воспитывающей среды педагогического вуза. На это указывают и компетенции, которые определены в «Ядре высшего педагогического образования». Из компетенций, выделенных в перечне Ядра как универсальных, УК-1 коррелирует с рефлексивно-коррекционным компонентом, реализуя его рефлексивную функцию; УК-2 – с содержательно-деятельностным компонентом, реализуя прогностическую функцию; УК-3, УК-4, УК-5 есть все основания соотнести с содержательно-деятельностным компонентом, выполняющим коммуникативную функцию, а УК-6 – к рефлексивно-коррекционному компоненту, направленному на эффективную реализацию рефлексивной функции.

В перечне общепрофессиональных компетенций, нашедших отражение в Ядре, представленная на рисунке 1 модель, ориентирована на ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, ОПК-9, (содержательно-деятельностный ее компонент), а ОПК-5 следует соотнести к рефлексивно-коррекционным компонентом, ориентированным на реализацию регулятивно-коррекционной функции [133].

Отметим также, что среди профессиональных компетенций, сформулированных на основе Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» для нашей модели актуальна «ТФ А/02.6 Воспитательная деятельность, ПК2 – Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность, которая также отражена в модели (содержательно-деятельностный компонент профессиональной компетентности будущего учителя)» [133].

Что касается соотношения компетенций с ценностно-смысловым компонентом, отметим, что вышеуказанные компетенции находят свое проявление в мотивационной и смыслотворческой функциях, главным образом определяющих содержание и структуру данного компонента.

Анализ функционально-структурного единства профессиональной компетентности будущего учителя позволил сделать вывод, что профессиональная компетентность представлена личностным и деятельностным аспектами. Таким образом, мы считаем целесообразным представить профессиональную компетентность в виде абстрактной модели, в которую входят следующие блоки:

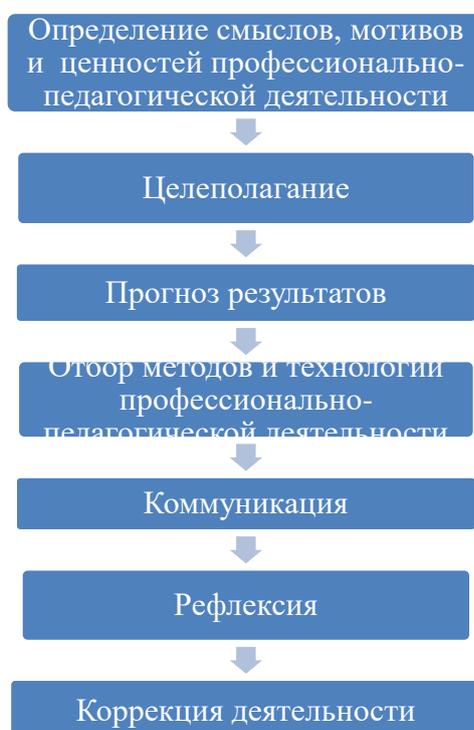


Рис. 2. Модель профессиональной компетентности

Педагогическая деятельность имеет характерные для нее смыслы и ценности, которые и определяют специфику подготовки будущего учителя. Мотивационная составляющая определяет направление профессионально-педагогической деятельности.

Целевая составляющая заключается в постановке целей профессионально-педагогической деятельности, с учетом определенных ценностно-смысловых ориентиров.

После постановки цели начинается прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности. От того насколько будущий учитель четко видит их, зависит его деятельность, а также процесс формирования его профессиональной компетентности.

После прогнозирования предполагаемых результатов будущий учитель начинает определять для своей деятельности необходимый набор методов и технологий, которые направлены на достижение ранее поставленных целей и результатов.

Коммуникация является неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Коммуникация, также как и знания является основным инструментом профессионально-педагогической деятельности. Будущий учитель в ходе своей профессиональной подготовки осуществляет коммуникативное взаимодействие на разных уровнях: персональном, социальном, публичном, сетевом. Указанные уровни переходят в коммуникативное взаимодействие и в профессиональной деятельности.

Рефлексия является важным элементом формирования профессионального мастерства учителя. Через осмысление себя и собственной деятельности будущий педагог постигает педагогическую профессию. Рефлексия является неотъемлемым условием профессиональной подготовки будущего учителя. Посредством рефлексии происходит становление профессионального самосознания студента.

После осмысления профессионально-педагогической деятельности необходимым является ее коррекция. Посредством собственных наблюдений, а также обратной связи будущий учитель определяет средства и пути, направленные на улучшения профессионально-педагогической деятельности, таким образом, повышая уровень своей профессиональной компетентности. Затем следует повторение пройденных этапов, так как будущий учитель

после рефлексии и коррекции начинает осуществлять качественно новую деятельность, которая должна пройти через все вышеописанные блоки.

Данные блоки будут формироваться и функционировать в ходе освоения компетенций, ориентированных на воспитательный аспект. Средством, направленным на их освоение, является, прежде всего, потенциал воспитывающей среды педагогического вуза.

Для того, чтобы понять, как сформировать профессиональную компетентность будущего учителя, следует определить критерии и уровни сформированности искомого понятия, а также необходимо разобраться в том, что подразумевается под формированием как процессом и какие факторы действуют на формирование качеств или свойств личности.

Термин «формирование» рассматривается как порождение и как придание определенной формы, законченности чему-либо [161, с. 887.]. Этимология слова «формирование» связана с немецким – form и латинским – forma. Формой может быть «внешнее очертание какого-либо предмета», «некий шаблон, с помощью которого основному предмету придается определенное очертание», а также «одинаковая по покрою и цвету спецодежда» [188]. Следовательно, формирование можно рассматривать как придание чему-либо четко заданного очертания.

Факторами, способствующими формированию того или иного качества или свойства личности, являются: среда, деятельность и оценка [205]. При этом среда – это спектр впечатлений, эмоций, который человек получает из внешнего мира. Если среда не демонстрирует необходимые взаимоотношения, модели поведения, то соответственно качество или свойство личности не может быть сформировано на должном уровне. Таким образом, средовой фактор направлен на формирование сознания. Для того, чтобы личность могла определить для себя оптимальные способы деятельности, ей необходимо увидеть эти модели в среде, сформировать свои взгляды, идеалы и ценности, на которые она в дальнейшем сможет ориентироваться.

Следующим фактором является деятельность. Когда определенные представления у личности сформированы, она должна отработать их посредством собственной активности. При этом важно отметить мнение Л.С. Выготского, который считал, что «она является «телом» развития и определяет, насколько адекватно и прочно будет сформировано то или иное личностное качество» [119]. В деятельностном аспекте происходит апробация и тренировка сформированного качества.

Чтобы процесс формирования успешно завершился, необходимо влияние третьего выделенного фактора – оценки, причем, здесь важно совпадение оценки внутренней и внешней [205]. «Цель оценки – стимулировать, корректировать или блокировать деятельность в случае необходимости. В результате действия данного фактора у человека формируются навыки самооценивания, самоконтроля и саморегуляции деятельности, что принципиально важно для освоения всей структуры деятельности, начиная с проективных навыков и заканчивая ее рефлексивно-оценочным компонентом. Это исходит из того, что у слова «оценка» существует две функции. Первая – это обозначение процесса, действия, в результате которого возникает мнение, суждение, второе – это обозначение результата такого процесса в виде оценочной категории» [12]. Также оценка строится на чувственной основе, от этого и зависит освоение того или иного качества личности. Если внутренняя и внешняя оценки положительные, то действие, направленное на формирование качества, закрепляется, если отрицательные, то процесс противоположный [205].

Если обращаться к процессу формирования профессиональной компетентности, то можно отметить, что формирование профессиональной компетентности будущего учителя – это динамичный процесс, направленный на усвоение и модернизацию компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности; способность осуществлять ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности и готовность к осуществлению эффективных способов решения профессиональных задач

воспитывающей направленности, на содержание и основные технологии воспитательной деятельности, что способствует накоплению профессионального опыта, предполагающего непрерывное развитие и самосовершенствование.

При выделении уровней сформированности профессиональной компетентности будущего учителя мы опираемся на положения системно-целостного подхода, постулатом которого является то, что «система в своем развитии проходит ряд этапов от зарождения отдельных элементов, их группировки, через объединение всех элементов в единую систему и целостность, когда система может осуществлять самодвижение» [84, С 54-55].

Определяя уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, проанализируем понятие «уровень» и связанные с ним понятия «критерий» и «показатель».

В издании энциклопедического словаря «критерий (от греч. *kriterion* – мера оценки) толкуется как характеристика (мера), на основании которой делается оценка, определение или классификация предмета или явления; основание для оценки или классификация чего-либо» [103]. Традиционно в психолого-педагогической литературе критерий принято понимать, как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [160, с. 307]. Из данного определения следует, что критерий – это инструмент, благодаря которому происходит оценивание существующих объектов, явлений, процессов и т.д. В педагогике критерий является средством, который позволяет измерить педагогический феномен. Когда определенная система подвержена развитию, то в ней наступают необратимые качественные изменения, характеризующиеся переходом к новому уровню целостности. При развитии педагогический феномен определяется не отдельными обобщенными друг от друга критериями, а системой критериев, выражающих целостность, комплексность и устойчивость преобразования.

А.В. Галимов дифференцирует критерии и показатели, отмечая, что критерий – это характеристика, позволяющая дать оценку, определить степень проявления свойства или качества. При этом качество сформированности того или иного критерия определяется конкретными показателями [102]. А.М. Новиков акцентирует внимание на объективности критериев, которая позволяет дать однозначную характеристику формируемому свойству или качеству. [153]. По замечанию С.В. Ивановой интенсивность проявления показателей свидетельствует о сформированности критериев, которые отражают динамику сформированности свойства [234].

Детальная характеристика критерия – «это показатель, он отражает качественные и количественные характеристики сформированности свойства или качества, меру сформированности того или иного критерия» [26]. В.Н. Багрий в своих исследованиях акцентирует внимание на требованиях к показателям, это, прежде всего, «содержательность показателей, возможность их измерения; системности, которая должна обеспечивать максимально полную характеристику исследуемого процесса; гибкость, адаптивность, способность отразить все возможные изменения объекта; результативность и эффективность» [104].

Развитие какого-либо явления можно определить через ряд признаков. Технологический признак, который заключается в том, что высшая ступень — это та ступень, которая более соответствует целям системы. Признак условий существования этих уровней, согласно которому низшая ступень существует независимо от высшей, высшая же обязательно зависит от низшей. Динамику изменений в уровнях сформированности профессиональной компетентности будущего учителя целесообразно рассматривать как преобразование качественных характеристик, которые изменяются по восходящей парадигме. Это и является свидетельством изменения уровневых показателей профессиональной компетентности будущего учителя.

То насколько развит тот или иной показатель указывает уровень. Это понятие чаще всего употребляется для определения степени, которая характеризует определенную величину чего-либо [114].

Понятие «уровень» является отражением диалектического характера процесса развития, способствующее исследованию предмета, его характеристик, этапов и т.п. Уровни имеют иерархическую структуру и восходят от низкого к высокому, что подтверждается позициями целостного подхода. Так, по мнению В.С. Ильина, «система в своем развитии проходит ряд этапов: от зарождения отдельных элементов, их группировки, через объединение всех элементов в единую систему и целостность, когда система может осуществлять самодвижение» [224]. В соответствии с теорией С.Л. Рубинштейна «всякая предшествующая стадия является подготовительной ступенью к последующей» [182]. Данное положение свидетельствует о том, что низкий уровень не зависит в своем существовании от высокого, однако высокий напрямую зависит от низкого, ведь его формирование невозможно без формирования предыдущих.

В.В. Сериков, рассматривая сформированность качества личности, выделяет три уровня, заключающиеся в эпизодичности проявления качества при максимально благоприятных условиях, в постоянном проявлении качества в разных ситуациях, но при фрагментарной поддержке субъектов, в постоянном проявлении личностного качества, когда оно становится потребностью самой личности. Построение модели процесса формирования личностного качества – это выработка абстрактной характеристики процесса. Главное в этой характеристике – раскрытие логики процесса, последовательности целей и средств их достижения. Цели и средства развиваются и усложняются, потому что развиваются сами воспитанники, их личностная сфера, пространство личностного опыта. Суть модели в том, что она проектирует такую последовательность целей и средств, которая отражает закономерную последовательность новообразований в процессе развития качества [202]. Первый (низкий) уровень обычно характеризуется

эпизодическим проявлением свойства или качества личности, второй (средний) характеризуется формированием свойства или качества на постоянной основе, но обычно в большей мере при благоприятных условиях, на третьем (высоком) уровне формирование свойства или качества личности носит необходимый характер, так как у самой личности есть в этом потребность [196].

В исследованиях В.П. Беспалько выделяются четыре уровня сформированности, которые характеризуются знаниевыми и деятельностными характеристиками: «первый уровень – «знания знакомства», второй – «знания копии», третий – «действия по применению», четвертый – «знания трансформации» [23].

С. А. Дружилов, рассматривая профессионализм и оценивая его, использует трехуровневую систему градаций. Нижний уровень обозначает как учебный (или, иначе, «потенциальный»). Средний уровень, характеризующий некоторую нормативную степень профессионализации, обозначает как основной (или «номинальный»). Высший уровень профессионализации обозначает как оптимальный (или «перспективный»). Дополнительный, качественно более высокий уровень, связанный с выходом за пределы деятельности «доброго профессионала», обозначает как уровень мастерства [68].

Н. К. Сергеев в основу уровневой дифференциации готовности к профессионально-педагогической деятельности заложил такие характеристики, как владение моделями готовности к профессионально-педагогической деятельности, которые отличаются друг от друга своей типологией, критериальными характеристиками и т.д. Он выделяет четыре уровня: первый уровень – действия, когда будущий учитель используют базовые знания по специальности, поддерживают посредством мотивации профессиональный авторитет; могут изменять учебный материал и действовать в рамках традиционной парадигмы образования; второй уровень – смысла, когда будущий учитель осуществляют свою деятельность в

соответствии с современными концепциями педагогической деятельности, основываясь на базовых образовательных технологиях воспитания и обучения; проявляют повышенную мотивацию к достижению профессионального роста; третий уровень – системы, когда будущий учитель владеет альтернативными концепциями современной профессионально-педагогической деятельности, могут осуществлять психодиагностический анализ и готовы к самостоятельному проектированию педагогической системы; четвертый уровень – авторской системы, когда будущий учитель способен выстраивать собственную концепцию, обладают высоким уровнем методологии, разрабатывают авторские учебные программы, пособия, проекты, имеют уже сложившийся собственный стиль, обладают эффективными технологиями реализации профессионально-педагогической деятельности [193]. Описанные уровневые характеристики приближены к компонентам исследуемой нами компетентности и отражают ее качественное развитие.

Стоит отметить мнение А.А. Оголь, выделяющий четыре уровня умений у будущего учителя в проектировочной деятельности, где на низком уровне почти отсутствует интерес к деятельности; на среднем уровне интерес к деятельности зависит от ситуации, проявляется самостоятельность в выборе способов осуществления деятельности; на высоком уровне интерес к осуществлению деятельности носит устойчивый характер, однако умения соответствуют среднему уровню; на высшем уровне интерес к осуществлению деятельности носит устойчивый и фундаментальный характер, также данный интерес выстраивается с учетом четкого целеполагания и прогнозирования результатов деятельности [159, с. 48].

Для нашего исследования в большей мере подходит трехуровневая система, так как четвертый уровень характерен для выпускников, которые начинают самостоятельно осуществлять педагогическую деятельность на основе имеющихся компетенций и стремятся к овладению профессионализмом в своей сфере.

Для того, чтобы уточнить наше видение об уровнях и критериях сформированности данного свойства далее приведем монографические характеристики типичных представителей.

В данном исследовании уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя определяется нами как степень. При обосновании уровней сформированности профессиональной компетентности будущего учителя мы предполагаем выделение количественных и качественных характеристик уровней. Чтобы реализовать целостный подход в формировании профессиональной компетентности будущего учителя необходимо учесть обе линии связей. Ведь отдельные части обладают главной целостностью лишь через их отношение к целому, а развитие целого состоит именно в том, чтобы подчинить себе все элементы. В свою очередь понятие целого выражает представления о взаимосвязи составных частей, об интегративных свойствах как основе их объединения.

В процессе профессиональной подготовки будущего учителя происходит изменение ее компонентов. Это способствует количественным изменениям, что приводит, в свою очередь, к качественным преобразованиям структуры профессиональной компетентности будущего учителя[223].

Состояние сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, ее составляющих в реальной практике может быть представлено на разных уровнях её сформированности. Такое состояние описано в результатах массового опроса, наблюдений, рефлексии обучаемых, с применением совокупности исследовательских методик.

При изучении уровней сформированности того или иного свойства или качества личности возникает вопрос о критериальной составляющей для их оценки. Критерии в зависимости от цели и задач диагностики могут выполнять разные функции, поэтому целесообразно сгруппировать их по определенному признаку. Например, В.В. Сериков разделяет критерии на две группы – системные и функциональные, где первые характеризуют целостное проявление свойства или качества, а вторые ориентируются на отдельные

стороны, «свойства, характеристики формируемого свойства или качества» [199, с. 16].

При выделении критериев для определения уровней сформированности профессиональной компетентности мы исходили из следующих положений:

1. Профессиональная компетентность будущего учителя характеризуется знаниями, пониманием, умениями и навыками, которые получает будущий специалист в процессе профессиональной подготовки, отношением к предстоящей профессиональной деятельности (наличию мотивов, установок, системы ценностных ориентаций). Наличие у будущего учителя теоретических знаний в предметной области, способности к оперативному и практическому применению этих знаний в конкретных ситуациях, восприятие профессиональной подготовки и будущей педагогической деятельности как ценности можно считать критериями, по которым оцениваются уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

2. Профессиональная компетентность будущего учителя является системно-целостным явлением, где в равной степени проявляются знания, отношения и деятельность, которые взаимообуславливают друг друга, формируя качественную составляющую личности будущего учителя, выражающуюся в готовности к принятию решений профессиональных задач, в частности возникающих в ситуациях воспитывающей направленности.

Критерии, определяющие уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, сформулированы исходя из компонентного состава исследуемого феномена, как: ценностно-смысловой, содержательно-деятельностный, рефлексивно-коррекционный.

В процессе исследования нами был проведен диагностический эксперимент, в котором приняли участие студенты 2, 3 и 5 курсов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (всего около 400 человек) ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». Исследование проводилось в онлайн и офлайн режимах, посредством опроса в системе Google-форм, проведения бланкового анкетирования и фокус-группового интервью, которые приведены в приложениях 1-6. Сбор данных проходил в течение 3 месяцев.

Целью такой диагностики является получение достоверной информации об уровнях сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Задачи:

– оценить уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя по критериям, соотносящиеся с ее компонентами;

– выявить затруднения будущего учителя, возникающие в процессе профессиональной подготовки;

– определить перспективы формирования профессиональной компетентности будущего учителя на основании выявленных профессиональных дефицитов.

Поставленные задачи требуют проведения реальной оценки уровней профессиональной компетентности будущего учителя. Безусловно, встает проблема создания такой системы диагностирования, чтобы она была всесторонней, максимально объективной, охватывающей все направления профессиональной подготовки будущего учителя.

Система основана на следующих принципах системно-деятельностного подхода: адекватность диагностической методики для получения значимой информации, позволяющей оценить уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, а не личностные качества в целом; целостность методики как инструментального продукта; научность; критериальность, предполагающая четкое определение содержания и предмета оценивания (в качестве критериев выступают

компетентности, которые определяют успешность решения основных функциональных задач педагогической деятельности); направленность (процедура диагностики уровня профессиональной компетентности может также стать механизмом управления качеством педагогической деятельности) [90]. В совокупности эти принципы определяют требования к научно-методической обоснованности выбранной методики диагностики, обеспечению четкой организации, открытости проводимой процедуры.

Выбор респондентов – 2, 3 и 5 курс – обусловлен тем, что у студентов на 2 курсе начинает складываться профессионально-педагогическое мировоззрение, они начинают больше погружаться в дисциплины своей специальности; студенты 3 курса в соответствии со стандартном ФГОС 3++ могут начать реализовывать свою профессиональную деятельность в организациях общего образования, а студенты 5 курса находятся на ступени выпуска из вуза и могут объективно оценить процесс своей профессиональной подготовки и степень сформированности своей профессиональной компетентности.

При оценке уровней сформированности профессиональной компетентности будущего учителя направленность вопросов соотносилась с ее компонентами. В соответствии с ценностно-смысловым компонентом будущему учителю предлагалось оценить представления и осведомленность о предстоящей профессиональной деятельности свою мотивацию и ориентацию на творческую составляющую своей профессии. Тематика вопросов была следующая: будущему учителю предлагалось указать факторы, повлиявшие на выбор профессии; выбрать пять основных качеств, которые необходимы в педагогической деятельности; оценить свои представления о выбранной профессии; указать способы подготовки к предстоящей профессиональной деятельности; отметить деятельность, в которой профессионально важные качества уже проявились в процессе профессиональной подготовки; указать факторы, которые затрудняют

профессиональное самоопределение, определить основные ценности, на которые ориентирована их предстоящая профессиональная деятельность.

В соответствии с содержательно-деятельностным компонентом мы проанализировали то, как будущий учитель оценивает свою готовность к профессиональной деятельности, насколько может прогнозировать результаты собственной деятельности и выбирать оптимальные способы деятельности. Направленность вопросов предполагала степень согласия с высказываниями о характере профессиональной подготовки, возможности самостоятельно выбирать технологии, формы, методы и средства, ориентированные на предстоящую профессиональную деятельность, выстраивание стратегии деятельности в коллективе, уточнялось, в каких аспектах должна быть выстроена профессиональная подготовка для лучшего формирования профессиональной компетентности. В рамках данного компонента акцент делался на коммуникативной составляющей, в соответствии с которой будущий учитель оценил способность выстраивать коммуникацию в предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Направленность вопросов анкетирования позволила определить значимость деятельности общения для будущего учителя в процессе профессиональной подготовки, определить уровень его коммуникативной культуры, что является важным компонентом его профессиональной компетентности. Был сделан акцент на овладении способами педагогического общения, значимости эмпатии при взаимодействии с участниками коммуникации, принятии ценностей других людей, способности решать конфликтные ситуации, аргументировать собственную позицию и т.д.

Рефлексивно-коррекционный компонент ориентировал нас на включение в диагностический инструментарий вопросы на выявление способности анализировать собственную деятельность, обращаться «внутрь себя», способности к рефлексии, оценивания удовлетворенности собственной деятельностью и деятельностью окружающих людей, способности намечать

дальнейшие траектории профессионально-педагогической деятельности с целью коррекции. Направленность вопросов была ориентирована в основном на удовлетворенность/неудовлетворенность профессиональной подготовкой, выбором технологий, форм, методов и средств, которые были использованы при ее реализации. Также будущему учителю предлагалось ответить на вопросы: что я могу? Что я хотел получить от своей деятельности и что в итоге получил? Как я могу улучшить полученный результат? Что мне для этого нужно? Таким образом, в рамках данного компонента будущий учитель могли наглядно увидеть свои результаты и оценить степень удовлетворенности ими. На стадии последствий наметить дальнейшие пути для профессионально-педагогического самосовершенствования.

В результате анкетирования и опроса мы проследили следующие тенденции в современной практике.

Первоначально нами проводились наблюдение и опрос студентов ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» Института русского языка и словесности, факультета математики, информатики и физики обучающихся на 2 курсе с дальнейшей ориентацией на оценку сформированности их профессиональной компетентности на 3 курсе обучения. В рамках ценностно-смыслового критерия мы выявили, что студенты слабо владеют знаниями о компетенциях, которыми должны овладеть в образовательном процессе, осуществляемом в педагогическом вузе. Многие, обучаясь на 2 курсе, не имеют представления о структуре своего учебного плана, слабо владеют знаниями о том, как заниматься саморазвитием и самосовершенствованием используя материально-технический потенциал университета, его воспитывающую среду, в том числе общественные объединения. Однако есть часть актива группы, примерно 30-40%, в зависимости от количества обучающихся в рамках академической группы, которая во внеучебной деятельности активно задействована в работе общественных объединений, созданных на базе педагогического вуза. Следует отметить, что те студенты,

которые были осведомлены о возможностях развиваться в разных направлениях (учебном, внеучебном) к 3 курсу значительно повысили свой уровень компетентности. Например, Валерия К. из группы ФЛ-РЛБ-21 (на период 2021-2022 уч. год) принимала активное участие в жизни вуза, что позволило ей уже на 2 курсе обучения быть сторонним наблюдателем на ЕГЭ, опубликовать научную статью и вести активную общественную деятельность. К 3 курсу она стала наставником у первокурсников, вошла в совет обучающихся ВГСПУ. Однако, следует отметить, что благодаря активности Валерии К. и ее осведомленности почти все студенты ее группы стали активными участниками образовательной деятельности вуза. Приведенные данные свидетельствуют о целостности описанных нами критериев. Так как сформированность ценностно-смыслового компонента напрямую зависит от содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов.

Приведем несколько характеристик студентов профессионального (высокого) уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Екатерина Т. (гр. ФЛ-РЛБ-21, 2021-2022 уч. год) считает, что будущий учитель, начиная свою профессиональную подготовку, должен ориентироваться на ценности своей дальнейшей профессиональной деятельности. Изучать и активно принимать участие в студенческой жизни, в том числе во внеучебной деятельности, расширять свои знания и умения не только в предметной области, но и в воспитывающей среде педагогического вуза. Так как одним из важных механизмов успешной профессиональной деятельности является знание и умение применять технологии, формы, методы и средства для решения задач как учебной, так и воспитательной направленности, чтобы они способствовали профессиональному росту. Поэтому основной задачей будущего учителя, по мнению студентки, является ориентация в постоянно меняющемся мире, в частности, в модернизации образовательного процесса, ориентация как на нормативно-

правовые основы профессионально-педагогической деятельности, так и на интересы обучающихся. Данные основания свидетельствуют о высоком уровне развития ценностно-смыслового компонента.

Студентам предлагалось изучить воспитывающую среду педагогического вуза, выявить тот потенциал, который будет необходим в профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. В процессе выполнения проекта студентка показала высокий уровень мотивации и смысловых способностей. При выполнении проекта она подробно описала то, как участие во внеучебной деятельности в вузе поможет будущему учителю продуктивно организовывать свою профессиональную деятельность и делать это интересно как для себя, так и для обучающихся. Например, мероприятия экологической направленности, реализуемые Эко-клубом ВГСПУ, дают представления студентам о том, как можно реализовывать экологическое направление во внеурочной деятельности в школе.

Данная студентка проявила такие способности, как определение ценностно-смысловой природы профессиональной деятельности, способность учитывать педагогические ситуации в различных обстоятельствах профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. Интересна в ее мнении ориентация на конкретного обучающегося, что еще раз подтверждает высокий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности.

Валерия Ш. (гр. ФЛ-РЛБ-22, 2021-2022 уч. год) дополняет характеристику содержательно-деятельностного компонента профессионального (высокого) уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя. Студентка при изучении воспитывающей среды педагогического вуза разработала план-сетку воспитательных мероприятий, которые носят преемственный характер вуз-школа. Они ориентированы на формирование личностных качеств обучающихся и включают разные средства и формы организации деятельности как

студентов, так и обучающихся. Например, одним из мероприятий является «Традиции народов России», ориентированное на формирование ценности традиционных религий, а также культуры межнационального общения. Представленная тематика очень популярна для реализации в школе, куда можно привлечь родителей, творческие коллективы.

Таким образом, студентка показала способность к выбору оптимальных технологий профессионально-педагогической деятельности с ориентацией на прогнозируемый результат. Также она обосновала преимущество воспитывающих ситуаций, которые будущий учитель может позаимствовать из своей профессиональной подготовки и интерпретировать их в своей предстоящей профессиональной деятельности.

Валерия Ш. неоднократно в своей работе демонстрировала способность работать как индивидуально, так и в группе. Она умело выстраивала диалог для того, чтобы привлечь к совместному взаимодействию нужных ей людей.

Расширит представление о сформированности рефлексивно-коррекционного компонента высокого уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя другая характеристика его типичного представителя.

Софья В. (гр. ФЛ-РАБ-21, 2021-2022 уч. год) считает, что будущий учитель должен обладать высокими рефлексивными способностями, для того чтобы, проанализировав свою деятельность, наметить пути ее совершенствования. По мнению студентки у учителя должна быть готовность к непрерывной работе по корректировке реализуемых способов деятельности, с ориентиром на изменения, происходящие в обществе.

Студентка обладает явным творческим потенциалом, который реализует в воспитывающей среде педагогического вуза, она активно привлекается медиацентром для фотографирования знаковых событий университета. Студентка обладает широким спектром универсальных компетенций, так как при выполнении заданий, как в учебной, так и во

внеучебной деятельности использует нестандартные подходы. Софью отличает высокий уровень рефлексивных способностей, она проявляет эмпатию по отношению к окружающим. В нестандартных ситуациях может посмотреть на положение дел со стороны и принять взвешенное решение. Студентка готова к непрерывному саморазвитию, изменения, связанные с личностным ростом, приносят ей удовлетворение. Софья является явным лидером в коллективе, стимулирует своих товарищей к активной деятельности и самосовершенствованию.

На основании данных характеристик мы составили обобщенную характеристику *профессионального (высокого)* уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Профессиональный (высокий) уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя характеризуется целостностью мотивационной, ценностной, смысловой, прогностической, деятельностной и рефлексивной систем для достижения результативности профессионально-педагогической деятельности. Для профессионального (высокого) уровня характерны знание технологий, которые позволят будущему учителю организовывать свою профессионально-педагогическую деятельность в учебной и внеучебной деятельности с ориентацией на запросы государства и обучающихся. Для выбора оптимальных технологий и способов деятельности будущий учитель должен обладать высоким уровнем мотивации, определять смысл своей деятельности, которая должна носить творческий характер; приближенно прогнозировать результаты своей деятельности, выстраивать коммуникацию с окружающими субъектами с целью достижения предполагаемых результатов, а также проводить рефлексию достигнутого с целью последующей коррекции.

Исходя из обобщенной характеристики *профессионального (высокого)* уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, опишем показатели для его оценки. Ценностно-смысловой

компонент характеризуется наличием устойчивой мотивации у будущего учителя к процессу профессиональной подготовки и предстоящей профессионально-педагогической деятельности, которая также переживается им как ценность с целью дальнейшей самореализации. Воспитывающая среда в рамках данного компонента выступает как средство саморазвития, самоорганизации и самореализации будущего учителя, так как обладает более широким спектром механизмов для того, чтобы повысить уровень мотивации студентов. Будущий учитель умеет устанавливать связи между воспитывающей средой педагогического вуза, теми мероприятиями, которые проводятся в данной среде и между возможностью преемственности их в организациях общего образования. Содержательно-деятельностный компонент характеризуется целостным представлением о технологиях, формах, методах и средствах позволяющих проектировать и реализовывать на практике воспитывающие ситуации, умением прогнозировать результаты собственной деятельности, с целью выбора оптимальных способов для ее реализации. Специфика рефлексивно-коррекционного компонента исследуемой компетентности состоит в умении будущего учителя определять динамику удовлетворенности субъектами образовательного процесса, выбранными технологиями, формами, методами и средствами воспитывающей среды. Важное место отводится навыкам будущего учителя осуществлять рефлексию реализуемых способов деятельности, обращаться к своему Я.

В изучении особенностей *функционального (среднего)* уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя мы обратились к описанию взаимодействия со студентами, одним из которых является Илья Ш. (гр. ФЛ-РЛБ-21, 2021-2022 уч. год).

Илья – будущий учитель русского языка и литературы. Поэтому большое внимание он уделяет практике языка. Студент сторонник авторитарного стиля взаимодействия с обучающимися, так как считает, что, таким образом, легче управлять процессом образования и удовлетворять

образовательные потребности учеников. Таким образом, говоря о творческой составляющей профессионально-педагогической деятельности, Илья считает, что она носит ситуативный характер. Он привык решать профессиональные задачи механически, привлекая только конкретные знания и умения. Студент владеет способностью определять ценности и смыслы своей профессиональной деятельности, не испытывает сложности с целеполаганием своей деятельности. Илья стремится к саморазвитию, однако, не в аспекте профессиональной деятельности, а в личностной (досуговой). Например, он занимается созданием ежедневников.

Дополнит характеристики содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя типичный представитель функционального (среднего) уровня. Уровень сформированности содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности у Юлии З. (гр. ФЛ-РЛБ-22, 2021-2022 уч. год) мы квалифицировали как средний. Студентка оптимально подбирает технологии, формы, методы и средства, позволяющие реализовать тот или иной проект, в частности во внеучебной деятельности, без затруднений устанавливает взаимосвязь с учебной деятельностью, однако она испытывает сложности в прогнозировании результатов, что соответственно влечет за собой адекватность подбора педагогического инструментария. В тоже время Юля на достаточном уровне осуществляет рефлексивную деятельность, проявляет потребность в самосовершенствовании и самопознании.

Студентка на высоком уровне проявляет коммуникативные способности. Она легко взаимодействует со студентами и преподавателями, легко включается в групповую работу, отвечает на вопросы преподавателя, аргументируя свое мнение. Однако, если вопрос преподавателя ставит ее в тупик, Юля теряется и не может довести свою мысль до конца.

Обогащает описание функционального (среднего) уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя Альбина Ч. (гр. ФЛ-РАБ-31, 2021-2022 уч. год). Студентка испытывает

затруднения при установлении взаимосвязей технологий, форм, методов и средств воспитывающей среды педагогического вуза и организаций общего образования. Соответственно при решении кейсов она испытывает затруднения в целеполагании, когда кейс носит нестандартный характер. Например, обучающиеся имеют определенные образовательные потребности.

Монографические характеристики студентки существенно дополняют описание рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя. Альбина Ч. осуществляет фрагментарный самоанализ собственной деятельности. Однако выявляя недоработки, она смещает ответственность своих недоработок на возможные ошибки обучающихся. Это происходит также из-за сложностей в прогнозировании своей деятельности в рамках содержательно-деятельностного компонента.

Обобщенные характеристики *функционального (среднего)* уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя можно представить следующим образом: студенты испытывают сложности в определении смыслов своей профессионально-педагогической деятельности, не в полной мере проявляют творчество для решения профессиональных задач, что влечет за собой механическое решение задач воспитывающей среды педагогического вуза и отсутствие креативной деятельности, которая обогащает воспитывающую среду. Мотивация у представителей функционального (среднего) уровня находится ниже, чем у представителей профессионального (высокого) уровня. Будущий учитель, находящийся на функциональном (среднем) уровне сформированности профессиональной компетентности, не всегда адекватно выбирает технологии, формы, методы и средства для решения воспитательных задач из-за затруднений в процессе прогнозирования собственной деятельности. Это влечет за собой нарушения в осуществлении самоанализа собственной деятельности. Умение осмысливать деятельность в ходе профессиональной подготовки происходит только поверхностно, студентам легче оценить деятельность членов группы, чем свою.

На основании обобщенных характеристик *функционального (среднего)* уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя представим описание показателей оценки исследуемой компетентности по компонентам. Ценностно-смысловой компонент профессиональной компетентности характеризуется затруднениями у будущего учителя в творческой деятельности, затруднениями в целеполагании предстоящей профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. Также мотивация будущего учителя носит ситуативный характер, влияющий на профессиональные достижения будущего учителя. Содержательно-деятельностный компонент характеризуется затруднениями будущего учителя в прогнозировании результатов своей деятельности из чего может исходить ошибочный выбор технологий, форм, методов и средств профессионально-педагогической деятельности в решении задач воспитательной направленности. Также у представителей данного уровня наблюдается ситуативная готовность к активному взаимодействию в группе. Особенности рефлексивно-коррекционного компонента являются фрагментарность в аналитической деятельности, в частности в самоанализе и осмыслении результатов собственной профессионально-педагогической деятельности.

Для студентки Татьяны В. (гр. МИФ-МИБ-21, 2021-2022 уч. год) характерен *элементарный (низкий)* уровень сформированности профессиональной компетентности. Это, прежде всего, проявляется в том, что студентка не хочет работать по специальности. Цель обучения носит формальный характер, поэтому профессия вообще не составляет для нее ценностной основы. Интерес к учебной и внеучебной деятельности в процессе профессиональной подготовки носит эпизодический характер. Мотивация ориентирована только на набор баллов необходимых для зачетов и экзаменов. Творческий подход у студентки вообще отсутствует, хотя задания она выполняет. В своей деятельности Татьяна не осуществляет

рефлексию в ходе профессиональной подготовки, так как у нее отсутствует профессиональная ориентация.

Татьяна на среднем уровне проявляет коммуникативные навыки, почти всегда работает в команде на достаточном уровне, однако если состав малых групп меняется и там участвуют люди, с которыми она общается не часто, то у студентки наблюдается скованность, отсутствие интереса в активном взаимодействии. Татьяна избегает выступления перед аудиторией, если группа представляет проект, то студентка часто остается на месте за партой, в мероприятиях университета участвует в том случае, если вся академическая группа является их активным участником.

Ценностно-смысловой компонент ярко проявляется у данной студентки. Она испытывает явные затруднения в проявлении смыслотворческой функции профессиональной компетентности. Она считает, что если вдруг ей придется работать в школе, то можно вести только урочную деятельность, без привлечения арсенала воспитывающей среды образовательной организации и этого будет достаточно. Соответственно мотивация прямо пропорционально зависит от этих взглядов.

Более широкое представление о сформированности содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности на элементарном (низком) уровне демонстрирует пример студентки Анастасии Н. (гр. МИФ-МИБ-22, 2021-2022 уч. год). Студентка не стремится к активному взаимодействию посредством коммуникации, предпочитает работать одна. У Анастасии отсутствуют лидерские качества, она не предлагает идей для решения поставленных преподавателем задач, работает на практических занятиях очень редко, не проявляя активности, делает обязательный минимум заданий, в мероприятиях вуза не участвует, в студенческих сообществах не состоит.

В процессе выполнения заданий, связанных с ориентацией на воспитывающую среду педагогического вуза, студентка показала несистемные знания способов деятельности, сложности у нее возникли и с

прогнозированием ожидаемых результатов, а, следовательно, и с подбором технологий, форм, методов и средств, необходимых для решения задач воспитывающей направленности. Уровень мотивации у Анастасии также низкий, так как отсутствует интерес к профессиональной подготовке.

Особенности рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности на элементарном (низком) уровне сформированности у будущего учителя представлены характеристиками Юлии А. (гр. ФЛ-РЛБ-21, 2021-2022 уч. год). Студентка считает, что обучающимся не нужно задействовать потенциал воспитывающей среды образовательной организации для разностороннего личностного развития, им необходимо осваивать только предметные области, этого будет вполне достаточно. Это аргументируется тем, что обучающиеся не способны к самостоятельной рефлексии и затруднятся выбрать то или иное направление воспитательной деятельности, которое будет соответствовать их интересам.

У Юлии проявляются слабые стремления к самопознанию своих личностных проявлений, что соответственно не влечет за собой активного стремления к самосовершенствованию. Студентка не видит смысла самосовершенствоваться, так как считает, что процесс профессиональной подготовки соответствует всем необходимым требованиям. В результате чего студентка не интересуется внеучебными мероприятиями вуза, деятельностью общественных организаций и дополнительными направлениями личностного роста. В результате чего мы видим проявление у студентки несистемных знаний о возможностях формирования профессиональной компетентности посредством воспитывающей среды педагогического вуза и возможностях привлечения этих средств в своей профессионально-педагогической деятельности.

В результате описания взаимодействия со студентами можно выделить основные черты сформированности профессиональной компетентности у будущего учителя на элементарном (низком) уровне: у студентов отсутствуют системные знания о технологиях, формах, методах и средствах

необходимых для решения задач воспитывающей направленности, студенты не владеют способами самоорганизации собственной деятельности, испытывают сложности в прогнозировании результатов деятельности, перспектив ее реализации. У студентов отсутствует творческий подход к деятельности, уровень мотивации низкий. Мотивация проявляется только с целью получения баллов для зачетов и экзаменов. Коммуникация с целью построения активного взаимодействия проявляется ситуативно, также для того, чтобы набрать баллы.

Исходя из вышеизложенных характеристик, опишем состояние показателей для оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя на *элементарном (низком)* уровне. Ценностно-смысловой компонент специфичен отсутствием смыслотворческой деятельности, низким уровнем мотивации при решении профессионально-педагогической деятельности. Особенности содержательно-деятельностного компонента являются несистемные знания технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитывающей направленности. Недостаточные навыки прогнозирования результатов предполагаемой профессионально-педагогической деятельности. Низкий уровень коммуникации с целью активного взаимодействия в том числе в группе для решения поставленных задач. Говоря о рефлексивно-коррекционном компоненте, важно отметить его ориентацию на педагогическую рефлексию, которая у студентов носит посредственный характер.

Таким образом, проведя анализ особенностей уровней сформированности профессиональной компетентности будущего учителя можно выявить логику в переходе от более низкого уровня к более высокому.

При переходе с элементарного (низкого) уровня на функциональный (средний) происходит проявление знаний о процессе прогнозирования результатов профессионально-педагогической деятельности, мотивации профессиональных достижений, потребности в самосовершенствовании.

Смена функционального (среднего) уровня профессиональным (высоким) позволяет говорить о проявлении стремления осмысливать свою профессиональную педагогическую деятельность, готовности осуществлять продуктивную коммуникацию для организации совместного взаимодействия с целью решения поставленных задач. Наблюдается высокий уровень мотивации профессиональных достижений. Будущий учитель с учетом ориентации на смысловую деятельность выбирает технологии, формы, методы и средств для решения задач воспитательной направленности. Будущему учителю свойственна рефлексивность с целью коррекции профессионально-педагогической деятельности, что указывает на стремление к саморазвитию, самоорганизации и самосовершенствованию деятельности.

Таким образом, нами выделены наиболее объективные и реально измеримые критерии и показатели для оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя:

– ценностно-смысловой критерий – это мотивация, знания необходимые для реализации профессиональной деятельности, духовно-нравственные ценности личностного и профессионального планов, актуализация и реализация личностного потенциала, саморазвитие и самоорганизация, смысловая деятельность;

– содержательно-деятельностный критерий проявляется через овладение и применение технологий, форм, методов и средств профессиональной деятельности, когда будущий учитель способен самостоятельно и творчески реализовывать профессиональные функции, объективно оценивать себя и результаты своей деятельности; проявляется в овладении и применении будущим учителем навыков письменной и устной речи; коммуникация, организованная должным образом, позволяет будущему учителю выстроить свою профессиональную деятельность на принципах партнерства и сотрудничества, которые способствуют решению педагогических задач, предотвращению возможных конфликтных ситуаций;

– рефлексивно-коррекционный критерий проявляется через способность будущего учителя к рефлексивной деятельности, обращению в себя, что ориентирует на дальнейшее саморазвитие будущего учителя через корректировку проанализированной деятельности.

На основе описанных критериев и их показателей можно выделить три уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя.

Вслед за В.В. Сериковым, мы считаем, что элементарный (низкий) уровень сформированности профессиональной компетентности создает будущему учителю сложности для реализации профессионально-педагогической деятельности, достижения ее качественных результатов. Функциональный (средний) уровень необходим каждому начинающему специалисту и предполагает необходимость дальнейшего повышения уровня профессиональной компетентности. Профессиональный (высокий) уровень сформированности профессиональной компетентности позволяет реализовывать свою профессионально-педагогическую деятельность с гарантией успешного результата [202].

Таким образом, нами были определены основные характеристики, дающие возможность определить уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровневые характеристики формирования профессиональной компетентности будущего учителя

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_usp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing		Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWy5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing	Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»		
1	2	3	4	5	6	7
Элементарный (низкий)	<ul style="list-style-type: none"> слабая мотивация к профессионально-педагогической деятельности, в частности в аспекте обращения к воспитывающей среде образовательной 	<ul style="list-style-type: none"> деятельность носит репродуктивный характер, отсутствует творческий подход в решении профессионально-педагогических задач 	<ul style="list-style-type: none"> прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности носит краткосрочный характер; отсутствуют представления о взаимосвязи 	<ul style="list-style-type: none"> будущий учитель обладает поверхностными знаниями о технологиях, формах, методах и средствах, которые необходимо использовать для решения задач воспитательной направленности; 	<ul style="list-style-type: none"> самоанализ собственной деятельности почти не проводится; развиты слабо навыки самопознания, а, следовательно, нет ориентации на саморазвитие и 	<ul style="list-style-type: none"> будущий учитель не стремится осуществлять корректировку собственной деятельности, так как это не является для них целью

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_usp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing		Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWy5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing		Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»	
1	2	3	4	5	6	7
	организации		прогнозирования результатов деятельности с качественным подбором оптимальных способов деятельности	<ul style="list-style-type: none"> при выборе способов деятельности будущий учитель недостаточно соотносит их с целью, задачами и прогнозируемыми результатами; коммуникация используется ситуативно, будущий учитель не включается в активное взаимодействие для решения профессионально- 	самоорганизацию;	<ul style="list-style-type: none"> рефлексивность не является целью будущего учителя

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_usp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing		Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWy5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing	Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»		
1	2	3	4	5	6	7
				педагогических задач		
Функциональный (средний)	<ul style="list-style-type: none"> мотивация носит ситуативный характер, при затруднениях сразу становится слабой 	<ul style="list-style-type: none"> в деятельности присутствует творческое начало, будущий учитель начинает выстраивать взаимосвязь между учебной и внеучебной деятельностью для достижения положительного результата в ходе 	<ul style="list-style-type: none"> будущий учитель осуществляет прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности; будущий учитель пробует связать прогнозирование результатов деятельности с качественным подбором 	<ul style="list-style-type: none"> будущий учитель обладает достаточными знаниями о технологиях, формах, методах и средствах, которые необходимо использовать для решения задач воспитательной направленности; при выборе способов деятельности будущий учитель испытывает затруднения при 	<ul style="list-style-type: none"> эпизодически проявляется самоанализ осуществленной деятельности, есть затруднения в определении степени удовлетворенности результатами; начинает проявляться самопознание собственной деятельности, что ориентирует будущего 	<ul style="list-style-type: none"> проявляются попытки в осуществлении корректировки реализуемой деятельности, выбранных технологий, форм, методов и средств, прогнозируемых результатов.

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_usp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing		Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWy5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing		Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»	
1	2	3	4	5	6	7
		профессиональной подготовки, а также для решения профессионально-педагогических задач.	оптимальных способов деятельности	соотношении их с целью, задачами и прогнозируемыми результатами предстоящей деятельности; • коммуникация используется ситуативно, однако будущий учитель начинает включаться в активное взаимодействие для достижения поставленной цели и задач	учителя на процесс саморазвития и самоорганизации.	
Профессиональный (высокий)	• достаточно высокий уровень	• смыслотворческая деятельность	• прогнозирование результатов	• будущий учитель обладает прочными	• умение осмысливать профессиональную	• будущий учитель использует механизмы

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	<p>Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_usp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing</p>		<p>Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing</p> <p>Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWy5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing</p>		<p>Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»</p>	
1	2	3	4	5	6	7
	мотивации профессиональных достижений	присутствует в полной мере, будущий учитель выстраивает взаимосвязи между воспитывающей средой педагогического вуза и организациями общего образования, выявляя ее потенциал	деятельности носит системный характер; <ul style="list-style-type: none"> будущий учитель обосновывает тесную взаимосвязь между прогнозированием результатов профессионально-педагогической деятельности и теми способами деятельности, посредством которой он будет ее осуществлять 	знаниями о технологиях, формах, методах и средствах, которые необходимо использовать для решения задач воспитательной направленности; <ul style="list-style-type: none"> при выборе способов деятельности будущий учитель умело соотносит при их с целью, задачами и прогнозируемыми результатами предстоящей деятельности; 	деятельность; <ul style="list-style-type: none"> навыки самопознания и рефлексии 	корректировки реализуемой деятельности, выбранных технологий, форм, методов и средств, прогнозируемых результатов

Компоненты	Состояние критериев оценки сформированности профессиональной компетентности будущего учителя					
	Ценностно-смысловой компонент		Содержательно-деятельностный компонент		Рефлексивно-коррекционный компонент	
	Мотивация будущего учителя, осознание ценности педагогической профессии как своей собственной	Смыслотворческая деятельность	Прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности	Выбор технологий, форм, методов и средств для решения задач воспитательной направленности	Умение осуществлять анализ результатов собственной деятельности, рефлексивность будущего учителя	Умение посредством рефлексии осуществлять корректировку профессионально-педагогической деятельности
Уровни						
Диагностические методики	Методика М.Рокича «Ценностные ориентации» https://docs.google.com/forms/d/1IkWA3pWVvG6Fs_6myIV0w0kEzbqCGA_osp4YiZnN3FA/edit?usp=sharing		Готовность к профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1rbMdv3clrue7mrh8N863QfC71kcjTSWzhpzm_XT2t2c/edit?usp=sharing	Коммуникация в профессионально-педагогической деятельности https://docs.google.com/forms/d/1DKA9-RWL0fj8LUn5Pn7v5QRKWY5DQRswOmW-3ibPoxI/edit?usp=sharing	Фокус-групповое интервью Методика О.В. Калашниковой «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»	
1	2	3	4	5	6	7
				<ul style="list-style-type: none"> коммуникация выстраивается с целью организовать активное взаимодействие для решения поставленных цели и задач 		

Важно отметить, что уровневые характеристики, описанные по каждому уровню сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, следует рассматривать в совокупности, так как они составляют целостное явление, которое существует не в статике, а изменяется динамично и непрерывно. Профессиональная компетентность будущего учителя обладает свойством интегративности, заключающемся в том, что «целостность характеризуется новыми качествами, не присущими отдельным частям (элементам), но возникающим в результате их взаимодействия в определенной системе связей» [24, с.16]. Целое характеризует «новое свойство, новое качество, вследствие чего оно отличается от суммы частей» [189, с.42]. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя рассматривается нами как процесс целостного формирования компетенций, ориентированных на ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, знания и технологий воспитательной деятельности, готовность к осуществлению эффективных способов в решении профессиональных задач воспитывающей направленности.

Таким образом, профессиональная компетентность будущего учителя формируется на элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком) уровнях, сменяющие друг друга и отличающиеся качественными характеристиками и количественными показателями.

В результате проведенного анализа, важно отметить, что для формирования профессиональной компетентности будущего учителя в современных реалиях необходим новый педагогический инструментарий, который требует использования потенциала воспитывающей среды педагогического вуза.

1.2. Потенциал воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности будущего учителя

Цель данного параграфа заключается в рассмотрении потенциала воспитывающей среды педагогического вуза с точки зрения его роли в формировании профессиональной компетентности будущего учителя. Для достижения поставленной цели представлен анализ понятий «среда» и «пространство», указано их соотношение; проанализировано понятие воспитывающей среды, определена ее специфика; выявлены принципы организации воспитывающей среды педагогического вуза, определены и обусловлены ее компоненты.

Для того, чтобы проанализировать сущность понятия воспитывающей среды педагогического вуза, нам представляется целесообразным раскрытие содержания понятий «пространство» и «среда», а также анализ их соотношения.

Понятие «пространство» является общепhilosophической категорией и определяется как «представляющая событие сосуществования явлений». В соответствии с такой позицией данное понятие можно рассматривать в двух аспектах. Первый – с точки зрения субстанциональной концепции, которая представляет пространство как субстанцию, существующую независимо от материальных объектов. В таком понимании пространство – это «место, в которое вмещаются материальные объекты» [141]. Вторым аспектом – это реляционная концепция, которая воспринимает пространство как «отношения, образуемые взаимодействием материальных объектов и процессов, например, расстояние между объектами, их связь и взаимоположение» [141]. По мысли М. Мерло-Понти «...пространство – это не место (реальное или логическое), в котором расположены вещи; оно характеризует только возможную последовательность их расположения. Это означает, что мы должны мыслить о пространстве как об универсальной силе, определяющей возможность соединения вещей, а не представлять его

как вместилище» [132, с. 39]. Такое понимание пространства представлено в обобщенном виде и требует уточнения.

В классических представлениях пространство определяется как «форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структуру, взаимодействие элементов внутри материальных объектов и между собой» [141].

Если рассматривать пространство в общем, то оно представлено своим порядком расположения, а именно взаимным расположением одновременно сосуществующих объектов. Говоря о «пространстве», многие исследователи (Н. М. Борытко, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.), ориентируются на взаимосвязанные условия, которые влияют на личность обучающегося. Пространство не постулирует включенность человека, оно существует и без него.

У понятия «среда» нет однозначного определения. В буквальном смысле – это середина, то, что занимает промежуточное положение. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее значение понятию «среда»: «...условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» [161]. Такое видение исследуемого понятия соотносится с философским его пониманием, что «среда решающий, но не единственный фактор индивидуального развития», «среда – субстанция, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами» [172, с. 119]. В современном словаре по педагогике это понятие дается в самом общем смысле как «совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью» [113, с. 68]. Таким образом, видим двойное понимание среды, а именно характеристику ее как фактор и как условия. Проанализировав ряд исследований, мы выявили, что в большинстве случаев среду определяют как определенные условия, находящиеся в системе и позволяющие реализовывать деятельность или процесс, влияющие на

развитие личности. В таком понимании подразумевается существование в среде определенного окружения, с которым взаимодействует субъект. Такой подход подтверждается высказыванием Л.С. Выготского о том, что «среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного» [43, с. 38].

Можно сделать вывод, что пространство служит материалом и вмещением для систем, в котором происходит их моделирование. Среда нужна для реализации конкретных процессов, где между пространством и средой возникают отношения дополнительности, но не взаимозаменяемости.

Для наиболее полного рассмотрения воспитывающей среды педагогического вуза обратимся к анализу среды с точки зрения ее роли в процессе обучения и воспитания.

Среда рассматривается как решающий фактор воспитания, когда возникает понимание социального воспитания как целенаправленного создания условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека [142, с. 165]. Такая точка зрения соотносится с мнением Е.В. Бондаревской, которая с позиции культурологического подхода рассматривает среду как средство приобретения обучающимися «опыта культуросообразного поведения, культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей» [32, с. 20].

В.А. Ясвин, рассматривая вопросы проектирования, моделирования и экспертизы школьной среды, определяет образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в пространственно-предметном окружении. Интегративным критерием качества образовательной среды является ее способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития» [250, с. 11]. В представленной трактовке акцент делается на понимание качества образовательной среды, зависящее от качества пространственно-предметного окружения, социальных отношений в данной среде, системных связей между

предметно-пространственными и социальными компонентами. Здесь видно, что автор «дифференцирует среды по принципу окружения на социальные и предметно-пространственные. То есть определяет характер среды, по тому, что непосредственно окружает человека» [55]. Так как воспитание может происходить как во взаимодействии людей друг с другом, так и посредством воздействия комплекса воспитательных действий (средств, методов) в отношении воспитуемого, то «обращаться лишь к социальной среде без учета предметного мира» [55], на наш взгляд, является недостаточным.

Г.А. Ковалев выделяет в среде элементы и утверждает, что «она состоит из физического окружения, человеческих факторов и программы обучения или воспитания. Под физическим окружением он понимает предметный мир, окружающий обучающегося» [242].

Можно сделать вывод, что при «характеристике среды необходимо учитывать особенности окружения. Оно, в свою очередь, определяется как некий предметный мир, который характеризует жизнедеятельность человека. Это предметы, которые специфичны для деятельности в том или ином пространстве» [55].

Среду можно рассматривать как средство воспитания, так как она является не только объективным фактором становления личности, но и объектом педагогического воздействия. Эта мысль подтверждается мнением А. П. Пинкевича о том, что «среда создается в целях педагогического воздействия» [167]. Ю.С. Мануйлов говоря о среде как средстве воспитания, отмечал, что «воспитывать средой, через среду, через ее ниши и стихии – значит формировать тип ее обитателя» [127]. Среда, с точки зрения, ее функционала влияет на образ жизни личности человека, на ее развитие. Среда «осредняет» личность, то есть делает типичной. Однако есть другое мнение, что среда посредствует, а значит, способствует, помогает, делает возможным. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее ниш. При развитии типа личности через среду, происходит превращение действиями субъекта среды в средство воспитания [101].

Важной для развития теоретических представлений о педагогическом потенциале среды стала идея разнообразия сред, в которых оказывается обучающийся.

В рамках нашего исследования мы будем рассматривать воспитывающую среду педагогического вуза, ее сущность и принципы, при которых она становится средством формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

В психологии Л.С. Выготским под воспитательной средой понимается среда, искусственно созданная, где представляются все формы общественной жизни. Однако такая позиция имеет ряд недостатков, которые заключаются в том, что происходит избегание отрицательных воздействий реальной жизни, возникает шаблонность взаимоотношений без учета жизненных факторов. Такая искусственность среды не способна смоделировать многообразие жизненных ситуаций, отразить спектр взаимоотношений, которые происходят в реальной жизни. Тем не менее, ученый пришел к выводу, что необходимо «отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию воспитательной среды» [43].

И.А. Колесникова, рассматривая воспитывающую среду, отмечает, что «воспитательный потенциал сред реализуется через систему целенаправленных педагогических действий» [106, с. 47]. «Согласно ее исследованию, можно говорить о «пространственных параметрах среды», к которым относятся: открытость – замкнутость, встроенность, интегрированность» [55]. Под открытостью понимается такой тип образовательных организаций, как школа-парк, школа без стен, открытая школа, общинная школа, где происходит взаимодействие с внешней средой. Однако, прежде всего, открытость характерна для цифрового пространства, в котором может протекать воспитательный процесс. Под замкнутостью воспитывающей среды образовательной организации исследователь

понимает тот вектор, который придает определенные средовые координаты. Это может быть, например, миссия образовательной организации, нормативно-правовые документы, по которым она осуществляет свою деятельность. Встроенность среды – это определенная система внутри образовательной организации, например, институт внутри университета, различные структурные подразделения, осуществляемые деятельность. Под интегрированностью среды понимается объединение разных факторов и субъектов для достижения целей образовательного процесса.

Е.И. Тихомирова, занимающаяся рассмотрением воспитывающей среды образовательной организации, дает несколько ее характеристик:

1) воспитывающая среда образовательной организации имеет свойства среды социальной, которая ориентируется на субъектное становление, развитие и воспитание, специфику субъектов среды: преподавателей и обучающихся; содержание и технологии образовательной деятельности;

2) воспитывающая среда, являясь социально-педагогическим явлением, указывает на то, что сама личность, оказывающая факторное влияние на создание и функционирование воспитывающей среды, имеет биосоциальное значение (В. Бехтерев), оказывает непосредственное влияние как на направленность среды, так и на характер ее функционирования;

3) рассматривая воспитывающую среду как систему, можно говорить о временных составляющих, где будущее находится в приоритете над прошлым. Это объясняется тем, что у воспитывающей среды есть цель, а цель – это движение вперед. Также воспитывающей среде присущ принцип активности, когда «внешнее» влияет как условие на «внутреннее», а причина изменений кроется во «внутреннем» является основополагающим при таком понимании воспитывающей среды [217].

Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально-ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [244]. Определение воспитывающей среды Н.Е. Щурковой в

первую очередь указывает на социально-ценностные ориентиры среды, которые придают процессу образования целенаправленный характер, влияют на его личностное развитие и содействуют его вхождению в современную культуру.

Воспитывающая среда – это духовное, предметное, событийной и информационное наполнение пространства. «Данные составляющие позволяют субъекту социализироваться, осуществлять саморазвитие, раскрывать личностный и творческий потенциал. Воспитывающая среда – это определенные социально-культурные условия, а также психолого-педагогическая направленность, которые в ходе успешного взаимодействия способствуют личностному развитию и становлению» [62].

В таблице 2 мы отразили ключевые сущностные характеристики, которые наделяют среду воспитывающим потенциалом.

Таблица 2.

Воспитывающая среда как педагогическое явление

Автор	Сущность
Н.М. Борытко	социальные, дидактические, материальные и духовные условия
Л.С. Выготский	искусственная среда, где представлены все формы общественной жизни
И.А. Колесникова	целенаправленные педагогические действия
А.В. Пономарев	среда, которая построена на ценностях и нравственных нормах российского общества. Это психологически комфортная атмосфера окружения, где неотъемлемой ее частью является здоровый образ жизни, а также событийно-насыщенная среда
И.Н. Попова	комплекс условий, оказывающих на воспитанников непосредственное воздействие, вызывающее личностный рост
Е.И. Тихомирова	среда, ориентированная на субъектное становление, специфику субъектов среды, содержание и технологии образовательной деятельности
Н.Е. Щуркова	окружающие обстоятельства, которые представлены в виде тех обстоятельств, которые окружают личность и влияют на ее развитие, например, социально-ценностные, помогающие освоить современную культуру

В результате анализа данного явления можно выделить его основные характеристики.

- ориентация на цель;

- ценностные ориентиры;
- социальный характер;
- ориентация на результат в личностном становлении и развитии.

Основываясь на исследованиях Н. М. Борытко, Л. С. Выготского, И. А. Колесниковой, Ю. Н. Кулюткина, И. Н. Поповой, В. А. Сластенина, С. В. Тарасова, Е. И. Тихомировой, Г. И. Чижаковой, Н. Е. Щурковой, отмечающие целостность и в тоже время структурированность воспитывающей среды образовательной организации, выделяют в ней следующие характеристики: 1) воспитывающая среда интегрирует в себе разные виды сред: социокультурную, материально-техническую, информационную, поведенческую и пр.; 2) воспитывающая среда объединяет в себе воспитательную работу и учебную деятельность; 3) воспитывающая среда способствует становлению личности, способствует ее самореализации.

Исходя из этого, можно выделить функциональные характеристики воспитывающей среды образовательной организации – это социально-адаптационная, информационно-просветительская, личностно-формирующая. Социально-адаптационная функция заключается в освоении личностью социальных норм, принятых в обществе. Информационно-просветительская ориентирована на наполнение среды информационными ресурсами в соответствии с потребностями общества и ориентацией на становление личности в условиях новой информационной реальности. Личностно-формирующая функция ориентирована на формирование личностных установок обучающегося.

Данный анализ позволяет сделать вывод, что воспитывающая среда является средой социальной, представляет собой условия, окружающие человека – общественные, материальные, духовные, которые способствуют личностному становлению и развитию субъектов среды.

Важно отметить, что воспитывающая среда образовательных организаций имеет свою специфику в зависимости от уровня образования и возрастных особенностей обучающихся. Организации высшего образования,

к которым относится и педагогический вуз, ориентированы на профессиональное воспитание будущего учителя.

Воспитывающая среда педагогического вуза – это «формирующийся в результате деятельности преподавателей, студентов, ректората, вспомогательного персонала устойчивый комплекс социокультурных и социально-психологических факторов, оказывающих прямое и опосредованное влияние на воспитание, социализацию и развитие участников образовательного процесса» [20]. Такое понимание свидетельствует о том, что в воспитывающей среде задействованы все субъекты, которые включены в образовательный процесс.

Одной из основных характеристик воспитывающей среды педагогического вуза является ее целенаправленность. Благодаря тому, что воспитывающая среда может раскрываться через характеристику основных направлений деятельности будущих педагогов, реализующейся в ней (духовно-нравственное, патриотическое, спортивно-оздоровительное, профессионально-трудовое, научно-исследовательское), и профессиональная компетентность будущего учителя формируется целостно, через раскрытие личностного потенциала базирующего на «воспитании активной гуманистической мировоззренческой позиции, формировании заинтересованного отношения личности будущего учителя к избранной профессии» [62].

Воспитывающая среда педагогического вуза носит социокультурный характер. Ведь через «погружение» будущего учителя в различные ситуации, через сотрудничество, включенность в деятельность молодежных объединений, общекультурную деятельность на основе близких духовных интересов и ценностей подготовки проходит его личностное становление и самореализация, глубже осознаются и принимаются ценности будущей профессии.

В воспитывающую среду включена воспитательная работа, которая выстраивается по уровням. Данные уровни выстраиваются в зависимости от

субъектов образовательного процесса педагогического вуза. Таким образом, мы видим ее целостный и системный характер, включенность субъектов образовательного процесса на разных уровнях в целях органичного взаимодействия для достижения общих задач.

Специфические особенности воспитывающей среды педагогического вуза заключаются в том, что ее ядро составляют ценностные ориентиры педагогической деятельности, отраженные в положениях Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Включая студентов в активное участие по разработке и реализации воспитывающих событий/мероприятий, происходит формирование профессиональной компетентности, которая ориентируется на социальные и культурные направления, так как данные события/мероприятия ставят студента в ситуации, когда ему необходимо выбрать свою жизненную траекторию, учитывать права и свободы окружающих людей, взаимодействовать с окружающими людьми.

Поэтому воспитывающая среда педагогического вуза, прежде всего, оказывает положительное влияние, как на профессиональное становление будущего учителя, так и на их личностный рост, благодаря активизации творческо-познавательных возможностей студентов. Организованная в вузе воспитывающая среда позволяет будущему учителю задействовать свой интеллектуальный, культурный, нравственный и физический потенциал, а также выработать активную гражданскую позицию по отношению к событиям, происходящим в стране и в мире.

Таким образом, в результате проведенного анализа в рамках нашего исследования «Воспитывающая среда педагогического вуза – это совокупность социальных, культурных и ценностных факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, что обеспечивает успешность на начальном этапе и в дальнейшей образовательной практике. В такой среде происходит личностное

становление и самореализация субъектов образовательного процесса, в результате их активного взаимодействия со средой, удовлетворения и развития позитивных личностных потребностей» [62].

Значимость и эффективность воспитывающей среды образовательной организации связана с актуализацией и развитием ее воспитывающего потенциала, в связи с чем возникает потребность в изучении структуры воспитывающей среды педагогического вуза, принципов и условий, при которых она становится средством формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Обратимся к анализу имеющегося в педагогической литературе компонентного состава воспитывающей среды педагогического вуза, после чего определим наиболее оптимальные компоненты, применимые к данному исследованию.

Н.Е. Щуркова рассматривает «структурное содержание воспитывающей среды с точки зрения следующего компонентного состава: предметно-пространственное, поведенческое, событийное, информационное и культурное окружение» [243].

Предметно-пространственное окружение – это предметный мир, окружающий воспитанника. Оно создает психологический фон, который способствует выстраиванию дальнейшего взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Однако важно отметить, что такое окружение должно быть наполнено определенными смыслами, только тогда субъект воспитания сможет посредством творческого подхода преобразовывать предметное пространство вокруг себя.

Поведенческое окружение складывается из определенных традиций, принятых в конкретной образовательной организации, заключающихся, например, в сложившихся манерах поведения, формах взаимодействия педагогов и обучающихся.

Событийное окружение – это определенные ситуации, которые косвенно или непосредственно воздействуют на воспитанника. Они

становятся поводом к проведению рефлексии и основой для выводов, которые становятся фактором личностного развития.

Информационное окружение – это те информационные средства (книги, учебники, лекции, практические занятия, конференции), которые носят просветительский характер [243].

В таком подходе на компонентный состав прослеживается смысловое наполнение воспитывающей среды, традиции, которые специфичны для образовательной организации, информационное наполнение воспитывающей среды, деятельностный аспект, в котором происходит взаимодействие субъектов воспитывающей среды, в результате которого происходит рефлексивный анализ. Однако отсутствует целевая ориентация воспитывающей среды.

В соответствии с концепцией образовательной среды, разработанной В.А. Ясвиным [248] выделяются социально-контактный, информационный, предметно-пространственный компоненты. Под социально-контактным компонентом понимается культура поведения и взаимоотношения субъектов, коллективов, положение в них личности, органы самоуправления, психологический климат и атмосфера, преобладающие в общественных объединениях. Информационный компонент включает в себя нормативно-правовую базу образовательной организации, традиции и другие информационные материалы. Под предметно-пространственным компонентом рассматриваются материальные, гигиенические и др. условия. Такой подход к компонентному составу воспитывающей среды педагогического вуза, на наш взгляд, носит крайне обобщенный характер, не отражает специфики организации высшего образования, в нем для наших целей не хватает ориентации на процесс профессиональной подготовки будущего учителя.

И.Н. Попова подходит к определению воспитывающей среды педагогического вуза через ее компонентный состав, где к составляющим

среды относит «комплекс условий, оказывающим на воспитанников непосредственное воздействие, вызывающее личностный рост:

- материальные (внешний вид воспитывающей среды);
- социальные (коммуникативные связи субъектов воспитывающей среды, социально-психологический климат)
- духовные (ценностно-смысловые ориентации и установки)» [174].

В рассмотренных нами точках зрения можно выделить общие элементы. Прежде всего, это – установка на цели воспитания и ценностную составляющую воспитывающей среды педагогического вуза. Такая среда определяется целями и задачами воспитания, ориентируется на духовно-нравственные и социокультурные ценности, которые определяют направление воспитательной работы в образовательной организации.

Выделяется и коммуникативный аспект воспитывающей среды педагогического вуза, который отмечается всеми вышеуказанными исследователями и ориентирован на взаимодействие участников, с целью создания положительного социально-психологического климата, условий для продуктивного взаимодействия. Коммуникация способствует успешному включению будущего учителя в различные виды деятельности. Коммуникативную составляющую, на наш взгляд, целесообразно отнести к деятельностной (событийной) характеристике воспитывающей среды педагогического вуза.

Необходимо учитывать и рефлексивную природу воспитывающей среды педагогического вуза, так как профессионально-педагогическая деятельность требует осмысления с целью усовершенствования и коррекции. Таким образом, обозначенные функции воспитывающей среды педагогического вуза и проанализированное видение на структуру воспитывающей среды педагогического вуза различными авторами обуславливают ее компонентный состав.

В данном исследовании в качестве основных ее компонентов, мы выделили *ценностный, технологический и рефлексивный*.

Ценностный компонент предполагает цель и задачи формирования отношения к ценностям воспитательной деятельности педагогического вуза. Данный компонент основан на нормативно-правовых документах в отношении традиционных ценностей российского общества, а также корпоративной культуре и воспитательных традициях университета, что обеспечивает содержательное наполнение воспитывающей среды педагогического вуза.

Технологический компонент предполагает использование воспитательных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Этот компонент направлен на практическую подготовку педагога к профессиональной деятельности, где первостепенной становится актуализация воспитательной составляющей ОПОП. Охвачена коммуникативная составляющая представленного компонента, которая рассматривается как пространственная характеристика, где будущий учитель могут осуществлять межличностное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса вуза в непосредственной или предметно-опосредованной форме. Здесь можно говорить и о включении студентов в систему воспитывающих ситуаций в рамках образовательного процесса вуза, взаимодействии педагогов и студентов во внеучебной деятельности воспитательной направленности, взаимодействии всех субъектов воспитательной деятельности в вузе и вне его (участие в социально-значимых проектах, волонтерская деятельность, молодежные объединения и пр.).

Рефлексивный компонент предполагает осмысление будущими учителями процесса профессиональной подготовки, происходящего посредством рефлексивной мыследеятельности для осуществления саморазвития и планирования дальнейших действий. В рамках данного компонента деятельность будущего учителя направлена на осуществление

контроля результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, анализ профессионально-личностных достижений. Все это позволит преобразовывать ситуации, в которых находится будущий учитель.

Важно отметить взаимосвязь компонентов воспитывающей среды педагогического вуза и профессиональной компетентности будущего учителя.

Ценностный компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с *ценностно-смысловым* компонентом профессиональной компетентности будущего учителя, что выражается в едином поле формирования и принятия целей и задач ценностных ориентаций профессиональной деятельности за счет использования потенциала воспитывающей среды педагогического вуза, ее культуры и традиций.

Технологический компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с *содержательно-деятельностным* компонентом профессиональной компетентности будущего учителя, что проявляется в деятельности будущего учителя в процессе формирования его профессиональной компетентности, направленной на выбор средств, технологий воспитывающей среды педагогического вуза. А также выстраиванию взаимодействия между субъектами в воспитывающей среде педагогического вуза.

Рефлексивный компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с *рефлексивно-коррекционным* компонентом профессиональной компетентности будущего учителя, что обусловлено необходимостью в самоанализе и оценивании результативности реализуемой деятельности.

Таким образом, в результате проведенного анализа необходимо отметить, что потенциал воспитывающей среды педагогического вуза заключается в ее положительном влиянии на формирование выделенных нами компонентов профессиональной компетентности будущего учителя.

Как отмечает, И.А. Колесникова воспитывающий потенциал определяется через «воспитательные качества образовательной среды» [106].

Данное определение указывает на множественность характеристик и свойств воспитывающего потенциала. Кроме того, под воспитывающим потенциалом понимается совокупность наличных средств воспитывающей среды, ее возможностей и ресурсов [146]. В таком подходе важен акцент на том, что воспитывающая среда – это, прежде всего, средство, которое ориентировано на достижение определенных целей.

Воспитывающий потенциал среды образовательной организации в большей степени ориентирован на актуализацию качеств значимых для личности, которые направлены на эффективность профессиональной подготовки. При этом неоднозначность задач воспитывающей среды, которые, с одной стороны, ориентированы на социализацию и адаптацию во внешней среде посредством освоения культуры и науки, а, с другой стороны, на преодоление внутренних, личностных трудностей, а также самореализацию и саморазвитие обучающегося через ситуации успеха, указывает на ее социокультурную сущность и доминанту социальной и духовной составляющих.

В связи с тем, что качество системы воспитания, ее формы и методы являются составляющей процесса профессиональной подготовки и ориентированы на конечный результат в соответствии с требованиями ФГОС ВО, а также «Ядра высшего педагогического образования», основным средством реализации воспитывающего потенциала является Рабочая программа воспитания и Календарный план воспитательной работы. Эти документы детерминируют организацию воспитательной работы педагогического вуза на достижение будущим учителем личностных успехов, формирование самости посредством включения в общественно полезную деятельность. В настоящее время ценным является такой специалист, который готов реализовывать творческие подходы в своей деятельности в различных направлениях, например познавательном, семейном, духовном и т.д. [111].

Рабочая программа воспитания Волгоградского государственного социально-педагогического университета выделяет ряд принципов, которыми необходимо руководствоваться при организации воспитательной работы в вузе. Под принципом мы понимаем необходимые рекомендации, которыми нужно руководствоваться в ходе исследования [214].

Принцип социальной направленности обусловлен социальной природой профессиональной деятельности учителя, которая ориентирована на передачу обучающимся знаний, духовного опыта и нравственных установок.

Принцип гуманистической направленности профессионального воспитания направлен на ценностное признание личностных проявлений будущего учителя.

Принцип единства профессионального воспитания и обучения акцентирует внимание на целостности учебной и внеучебной деятельности, где усиливается значение когнитивных, мотивационных, эмоционально-ценностных характеристик этих процессов.

Принцип демократизации процесса профессионального воспитания ориентирован на демократическую составляющую общей и профессиональной культуры будущего учителя, активной реализации самоуправленческого блока в процессе профессиональной подготовки обучающихся.

Принцип индивидуально-личностной ориентации профессионального воспитания направлен на учет в профессиональной подготовке уровня воспитанности и культуры обучающихся, которые зависят от индивидуального уровня личности каждого студента. Руководствуясь данным принципом, происходит отбор содержания, форм и методов воспитательной работы в зависимости от особенностей каждого обучающегося.

Принцип полисубъектности воспитания предполагает учет многоаспектной деятельности будущего учителя, в частности социальную,

информационную и коммуникативную деятельность, где нередко обнаруживаются противоречивые мировоззренческие установки.

Принцип творческого начала ориентирует деятельность будущего учителя на приоритет творческой деятельности в ходе профессионального и личностного становления.

В описанных принципах можно выделить ключевые элементы в организации воспитательной работы в вузе: социальная природа, ценностная ориентация, целостность учебной, внеучебной и профессиональной деятельности, система самоуправления, ориентация на личность и индивидуальность личности, полисубъектность, творческая ориентация. Таким образом, для того чтобы воспитывающая среда педагогического вуза оказывала воздействие на процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя она должна быть организована по следующим принципам.

Принцип целостности, предполагающий становление будущего учителя в единстве знаний, деятельности и отношений, а также целостность средств воспитывающей среды. Предусматривает построение воспитывающей среды педагогического вуза с ориентацией на единство целей учебной и внеучебной деятельности. Как отмечают, Л.В. Байбородова и М.И. Рожков «целостность в воспитательной работе предусматривает адекватность деятельности каждого субъекта по достижению общей цели: единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования; установление связей между элементами педагогической системы – информационных (обмен информацией), организационно-деятельностных (методы совместной деятельности), коммуникативных (общение) связей управления и самоуправления» [41].

Принцип ориентации на ценности и ценностные отношения, направленный на стимулирование смыслотворческой деятельности будущего учителя. Принцип соотносится с Указом Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и

укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г., в соответствии с которым выделяется ряд традиционных ценностей российского общества, которые позволят защитить суверенитет РФ, обеспечить единство страны, сблизить народы и развить человеческий потенциал [222]. Поэтому воспитывающая среда педагогического вуза должна быть организована таким образом, чтобы приобщать будущего учителя к ценностям, перечисленным в Указе.

Принцип культуросообразности способствует культурному самоопределению и культурной идентификации будущего учителя. Е. А. Ямбург утверждает, что «воспитание в системе культуры – это процесс передачи ценностей культуры последующим поколениям» [247]. В. В. Сериков говорит о том, что «передача культуры» – это внешняя сторона воспитания [200, с.165]. Принцип позволяет выстраивать воспитывающую среду как мультикультурную и разнородную для того, чтобы формирование профессиональной компетентности будущего учителя происходило с большей результативностью. Принцип культуросообразности целесообразно назвать метапринципом, так как воспитывающая среда педагогического вуза соответствует современной культуре, ее особенностям и требованиям, а также ориентирована на проектирование новых культурных норм, а не только на их трансляцию. Будущий учитель должен не только усваивать сложившиеся в обществе ценности, но и создавать новые.

Принцип технологичности, ориентированный на содержательное наполнение воспитательной деятельности, учитывающий личностный опыт студенческой молодежи. В содержание деятельности воспитывающей направленности входят средства, методы и технологии, которые реализуют субъекты в воспитывающей среде образовательной организации. Принцип предусматривает влияние информационных медиа ресурсов (информационных сообществ, сайта, стендов) на организацию пространства воспитывающей среды педагогического вуза с целью продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса. Следование данному

принципу позволяет согласовать ресурсы воспитательной деятельности педагогического вуза, обеспечивать всех субъектов воспитывающей среды педагогического вуза данными ресурсами, осуществлять диалог между всеми субъектами воспитывающей среды педагогического вуза с целью коррекции содержательного наполнения воспитательной деятельности.

Принцип модерации воспитывающей среды педагогического вуза позволяет деликатно выстраивать взаимодействие с управляемым объектом; позволяет детерминировать взаимоотношения между субъектами воспитывающей среды. Принцип модерации начинает проявляться еще на этапе целеполагания, где происходит создание интегративной цели, которая учитывает цели всех субъектов воспитывающей среды [213]. Посредством модерации происходит создание событий, которые отвечают запросам и потребностям субъектов образовательной организации. В таких событиях происходит расстановка культурно-смысловых акцентов, направляющих субъекты воспитывающей среды и стимулирующих их деятельность. Благодаря этому происходит гуманизация отношений субъектов воспитывающей среды. При этом функциональные характеристики воспитывающей среды при реализации данного принципа являются следующими:

- координация (построение алгоритма воспитательного процесса);
- организация (организация воспитывающей среды с учетом потребностей, интересов студенческой молодежи);
- контроль (регулярный мониторинг деятельности субъектов воспитывающей среды).

Следование этому принципу ориентирует педагогических работников высшего образования на потребностную сферу обучающихся в рамках деятельности воспитывающей направленности, в основе которой заложены вариативность, добровольность и сознательность студентов; на взаимодействие субъектов воспитывающей среды на основе сотрудничества, построенного на модерации.

Описанные принципы в полной мере соотносятся с компонентами воспитывающей среды педагогического вуза и отражают ключевые направления воспитательной работы.

Для более полной характеристики компонентов воспитывающей среды педагогического вуза, в частности, воспитательного потенциала, проанализируем ситуации студенческой жизни в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Приоритетными направлениями воспитательной работы в вузе являются: «гражданское, патриотическое, духовно-нравственное); вариативными направлениями: культурно-просветительское; научно-образовательное; профессионально-трудовое; экологическое; здоровьесберегающее, творческое» [121].

Воспитательная работа ВГСПУ отражена в семи основных («Учебно-профессиональная деятельность», «Институт кураторства и наставничества», «Студенческое самоуправление и развитие студенческих клубов», «Профессиональная социализация», «Волонтерство», «Социокультурное творчество», «Противодействие экстремизму и ксенофобии в молодежной среде») и шести дополнительных модулях («Ключевые вузовские события и мероприятия», «Вузовские медиа», «Международное студенческое сотрудничество», «Организация предметно-эстетической среды вуза», «Молодежные общественные объединения», «Социально-педагогическое взаимодействие студенчества с лицами с инвалидностью и ОВЗ (в условиях инклюзии)» [178].

С сентября 2022 года в модуль «Учебно-профессиональная деятельность» ОПОП включен курс по выбору на основе материалов Федерального проекта «Без срока давности», целью которого является сохранение исторической правды о преступлениях нацистов и их пособников против мирного населения оккупированных территорий РСФСР в годы Великой Отечественной войны. В состав данного курса по выбору включены следующие учебные материалы: подборка презентаций, методические

рекомендации, аннотированный список источников, аннотированный комплект историко-документальных материалов, список примерных тем проектной и самостоятельной научно-исследовательской работы, фонд оценочных средств.

С 28 ноября 2022 года, в соответствии с рекомендациями Минпросвещения России, в модуль «Институт кураторства и наставничества» Рабочей программы воспитания внесен и проводится цикл занятий «Разговоры о важном». Информационно-просветительские занятия «Разговоры о важном» направлены на развитие ценностного отношения обучающихся к своей стране – России; воспитание гражданственности и патриотизма; формирование внутренней позиции личности обучающегося, необходимой для конструктивного и ответственного поведения в обществе; формирование представления о культурном и историческом единстве русского народа и важности его сохранения.

В ВГСПУ данный цикл занятий реализуется кураторами студенческих групп – педагогическими работниками, осуществляющими кураторство в качестве особого вида педагогической деятельности, направленной на решение задач воспитания и социализации обучающихся вуза. 25 декабря 2022 г. проводилось занятие, посвященное Дню флага, гимна и герба Российской Федерации, где студентам было рассказано о значимости символик нашего государств. Также каждый понедельник в школах и педагогических вузах страны поднимает флаг РФ и исполняется гимн РФ. Целью является формирование у обучающихся устойчивых представлений об истории отечественного герба, чувства уважения к государственному символик Российской Федерации. Среди ценностей, формирующихся у будущего учителя, выделяются историческая память и преемственность поколений, патриотизм, любовь к Родине. В 2023 г. эти мероприятия были запланированы и проведены по следующим темам, которые были разработаны Министерством просвещения РФ:

1. «Героизм советских граждан в годы Великой Отечественной войны»: прорыв блокады Ленинграда (18 января), Сталинградская битва (с 17 июля 1942 г. по 2 февраля 1943 г., Региональный компонент.

2. День российской науки (8 февраля) – выдающиеся деятели и научные достижения российской науки.

3. День защитника Отечества (23 февраля). Героизм и мужество участников специальной военной операции.

4. День воссоединения Крыма с Россией (18 марта).

5. Всемирный день театра (27 марта) – запланировано создание Школьных театров к 2024 году в каждой школе.

6. Год педагога и наставника. Выдающиеся педагоги России: К. Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, И.П. Иванов, С.Т. Шацкий и другие.

7. Память о геноциде советского народа нацистами и их пособниками в годы Великой Отечественной войны (19 апреля). Освещение преступлений нацизма в XX – XXI веках.

8. День Земли (Экология) (22 апреля).

9. День Победы. Бессмертный полк (9 мая).

Занятия ориентированы на формирование мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя. В соответствии с «Ядром высшего педагогического образования» можно отметить, что «Разговоры о важном» направлены на формирование УК-1, находящейся в категории системного и критического мышления. Задачей педагога является формирование и развитие у обучающихся традиционных ценностей российского общества. При этом наличие сценариев внеурочных занятий по программе «Разговоры о важном» не означает формального следования им. При анализе содержания занятия, которое предлагается в сценарии, педагог должен учесть региональные, национальные, этнокультурные особенности территории, где функционирует данная

образовательная организация. Обязательно учитывается и уровень развития обучающихся, с которыми проводятся занятия, их интересы и потребности.

Представляя структурную организацию воспитывающей среды ВГСПУ важно отметить, что в вузе созданы и активно работают общеуниверситетские подразделения. Так, в состав Управления по молодежной политике, воспитательной и социальной работе входят следующие отделы: Отдел воспитательной работы; Отдел спортивно-массовой работы и студенческого спорта; Отдел социальной работы; Отдел по реализации государственной молодежной политики; Центр культуры и студенческого творчества.

Обеспечением деятельности по координации организаций, отвечающих за реализацию инициатив в сфере воспитания в университете, занимается Центр научно-методического сопровождения воспитательной деятельности ВНОЦ РАО ВГСПУ.

Организацию воспитательной работы на уровне университета осуществляют 19 сотрудников общеуниверситетских структурных подразделений, 10 заместителей деканов/директоров по воспитанию и социальной работе, в студенческих общежитиях коменданты и их заместители. Общее руководство воспитательной деятельностью университета осуществляет проректор по воспитательной работе и молодежной политике, а координацию деятельности структурных подразделений – начальник управления по молодежной политике, воспитательной и социальной работе.

Важная роль в организации воспитательной работы в вузе отведена Совету обучающихся ВГСПУ, который представляет интересы 32 молодежных студенческих объединения и 10 советов обучающихся институтов/факультетов, обеспечивающих интересы молодежи в различных сферах учебной и внеучебной деятельности.

Будущий учитель активно принимает участие в процессе самоуправления, который открывает для него возможности по

взаимодействию с администрацией ВГСПУ и общественными организациями России. Участники Первичной профсоюзной организации обучающихся и Совета обучающихся ВГСПУ входят в состав ряда общеуниверситетских комиссий.

Направлением, которое находится у ВГСПУ в приоритете, является патриотическое, для его реализации в ВГСПУ создан общественный центр гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи «Волонтеры Победы», позволяющий студентам организовывать и принимать участие в мероприятиях разных уровней.

Разработана программа курсов повышения квалификации «Профилактика распространения в образовательных организациях радикальной и иной деструктивной идеологии». За 2020-2022 учебные годы по программе «Профилактика распространения в образовательных организациях радикальной и иной деструктивной идеологии» прошли обучение 197 преподавателей из числа кураторов академических групп.

Университет занимает лидирующие позиции в сфере популяризации ценностей здорового образа жизни и спорта в студенческом сообществе. Так, в ВГСПУ работает спортивный клуб университета «Тандем», который организует работу 20 бесплатных для студентов спортивных секций и обеспечивает участие спортсменов университета в соревнованиях различного уровня.

Активную добровольческую деятельность ведут студенты институтов и факультетов по направлениям, отражающим их специфику. Волонтерская деятельность в ВГСПУ является организованной и системной, есть единый координирующий центр – волонтерский центр «Вектор». Всего за данный период времени студенты приняли участие в более чем 70 добровольческих мероприятиях разного уровня и направленности, было привлечено более 400 обучающихся в качестве волонтеров.

Мероприятия патриотической направленности реализуются МСО «Общественный центр гражданско-патриотического воспитания

студенческой молодежи «Волонтеры Победы ВГСПУ» и МСО «Студенческий поисковый отряд «Гвардеец ВГСПУ».

Мероприятия экологической направленности реализуются «Эко-клубом ВГСПУ». С момента основания (2020 год) было реализовано множество мероприятий, направленных на формирование экологической культуры у обучающихся и культивацию привычки раздельного сбора отходов. Добровольцы Волонтерского центра «Вектор», молодежного студенческого объединения «Волонтеры просвещения ВГСПУ» и «Донор ВГСПУ» организовали и приняли участие в мероприятиях просветительского, образовательного, социального характера. Работа в добровольческой сфере ведется в направлении социального волонтерства. Обучающиеся ВГСПУ проводят благотворительные акции участвуют в социальной жизни города.

В рамках развития культурно-творческой деятельности за 2020-2022 уч. гг. было проведено 28 крупных внутривузовских мероприятий (общий охват около 7 400 участников), организовано участие студентов в более чем 30 мероприятиях регионального, окружного, всероссийского, международного уровней (за этот период творческие коллективы ВГСПУ получили более 100 дипломов лауреатов региональных, всероссийских и международных конкурсов (очного и дистанционного формата).

В университете в целях развития культурно-творческого направления созданы условия для деятельности студенческих творческих коллективов: «Заслуженный коллектив народного творчества фольклорно-этнографический ансамбль «Покров», «Народный самодеятельный коллектив «Молодежная антреприза «ART-Шанс», «Народный самодеятельный коллектив студенческая оперная студия «Дебют», «Народный самодеятельный коллектив студенческий театр эстрадных миниатюр «Пульс», Хореографический ансамбль «Феерия», Танцевальный ансамбль «AzART» и др.

С целью развития института наставничества в 2020 году началась

реализации Комплексной программы наставничества и адаптации обучающихся ВГСПУ «Новое поколение». Данная работа проводилась по инициативе Профкома ВГСПУ и при поддержке администрации вуза.

С 2020 г. в университете наблюдается активное развитие движения студенческих отрядов. Создан Штаб студенческих отрядов ВГСПУ. Студенты Штаба студенческих отрядов в течение каждого учебного года принимали участие в ключевых мероприятиях: открытие и закрытие третьего трудового семестра, инструктивные сборы (400 студентов третьего курса). В 2022 году ВГСПУ совместно с Волгоградским региональным отделением МООО «РСО» реализовал грант на профессиональное обучение вожатых, которое смогли пройти 290 обучающихся.

Студенты ВГСПУ активно принимают участие в форумной кампании Федерального агентства по делам молодежи. В форумах за отчетный период приняли участие более 120 студентов ВГСПУ. Студенты ВГСПУ – участники и победители конкурсов платформы АНО «Россия – страна возможностей» (Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия», Всероссийский конкурс «Твой ход», Конкурс управленцев «Лидеры России», Программа «Больше, чем путешествие», Программа поддержки и развития студенческого творчества «Российская студенческая весна», Проект «Другое дело», Проект «ТопБЛОГ», Российская национальная премия «Студент года», Студенческая олимпиада «Я – профессионал», Флагманы образования. Студенты).

В 2021 году победителями Всероссийского студенческого конкурса «Твой ход» и обладателями 1 миллиона рублей стали 2 студента ВГСПУ, в 2022 году – 5 студентов ВГСПУ. Традиционным является участие во Всероссийском фестивале «Российская студенческая весна», в котором ежегодно принимает участие свыше 100 студентов ВГСПУ. ВГСПУ – многократный призер регионального этапа 2021 года (семь 1 мест, три 2 места, четыре 3 мест). В финале Всероссийского фестиваля «Российская студенческая весна – Весна открытий» 2021 года (одно 1 место, два 3 места, специальный приз).

В 2022 году в Областном фестивале «Студенческая весна на Волге – весна Победы» в общем зачете студенты ВГСПУ взяли 10 первых мест, 11 вторых и 13 третьих. В Финале XXX Всероссийского фестиваля «Российская студенческая весна» студенты ВГСПУ стали победителями и лауреатами в трех направлениях фестиваля.

В профессиональном конкурсе «Учитель будущего» поучаствовало порядка 400 студентов ВГСПУ. Студенты или «Флагманы образования». (31 и 35 человек стали финалистами в 2021 и 2022 году, соответственно). В 2022 году в Региональном этапе Премии «Студент года - 2022» ВГСПУ занял 1 место в 8 номинациях, 2 место в 5 номинациях, 3 место в 3 номинациях; в Финале Национальной российской премии «Студент года» - 6 финалистов, 1 лауреат 3 степени.

ВГСПУ является организатором ежегодного Всероссийского студенческого форума педагогических вузов России.

В 2021 году на базе ФГБОУ ВО «ВГСПУ» состоялось открытие Корпуса общественных наблюдателей ВГСПУ, сопровождающий региональные этапы олимпиады школьников, государственную итоговую аттестацию (ОГЭ, ЕГЭ).

В 2023 году ВГСПУ стал победителем конкурса молодежных проектов (Грантодатель Росмолодежь). Было поддержано 8 проектов:

– «Программа развития органов студенческого самоуправления и студенческих клубов ВГСПУ». Благодаря проекту представители органов студенческого самоуправления и студенческих клубов вуза прошли эффективное обучение. Проведена конкурсная программа по выявлению Лучшего студенческого совета общежитий ВГСПУ, Лучшего профбюро ВГСПУ, Лучшего профорга ВГСПУ.

– Молодежный фестиваль «Студенческий марафон ВГСПУ» имеет творческую, спортивную, интеллектуальную направленность, что способствует включению студенческого сообщества в различные виды деятельности.

– Всероссийский студенческий конгресс лидеров педагогических вузов России «Педагог – проводник в будущее страны» способствует популяризации педагогической профессии и развитию института наставничества в педагогических вузах РФ. Студенты 34 педагогических вузов в очном формате посетили мастер-классы, лекции и панельные дискуссии, где им были представлены современные ориентиры в воспитании подрастающего поколения, рассказали о возможности участия в педагогических классах в роли наставника, показан потенциал медиа в предстоящей профессиональной деятельности, даны методические рекомендации по работе с родителями учащихся.

– «Школа правовой грамотности Южного федерального округа» направлен на профилактику экстремизма и повышение общей правовой грамотности обучающихся, что на сегодняшний день является значимым для будущего учителя. Именно через такие мероприятия формируется гражданская позиция и патриотизм.

– «Программа развития студенческого спортивного клуба ВГСПУ», способствующая всестороннему развитию студентов, поддержанию ЗОЖ, как одного из важных направлений воспитательной работы в вузе.

– Комплексная программа наставничества и адаптации обучающихся ВГСПУ «Новое поколение». В рамках проекта реализованы мероприятия, способствующие успешной социализации и самореализации обучающихся первых курсов.

– Проект «Региональный форум «Добро на Волге».

– Проект «Региональная школа студенческих медиа «Чик-Чирик», где студенты ВГСПУ повысили свой уровень знаний в сфере современных медиа и применили их на практике.

В 2023 году Студенческое научное общество ВГСПУ стало победителем конкурса научных грантов Министерства науки и высшего образования РФ (из 244 конкурсантов). Выигранные средства были направлены на развитие академической мобильности, дополнительное

профессиональное образование и привлечение студентов в науку в рамках проведения в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий.

Наряду с существенными достижениями в организации и развитии воспитывающей среды университета имеются некоторые проблемы по организации данной работы:

– отсутствует программный подход в реализации воспитательной работы и государственной молодежной политики;

– нуждается в развитии и повышении качества деятельности кураторов студенческих академических групп;

– отмечается недостаточный набор мер стимулирования и поддержки представителей студенческого актива университета;

– слабо используется для эффективного решения воспитательных задач университета потенциал обратной связи и сотрудничества с выпускниками университета прежних лет, прежде всего – добившимися высоких результатов в профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, в результате проведенного анализа, мы сформулировали характеристики компонентов воспитывающей среды педагогического вуза, в которых раскрыли ее воспитательный потенциал (табл. 3).

Таблица 3.

Характеристики компонентов воспитывающей среды педагогического вуза

Компоненты	Характеристики
Ценностный	Отношение к «педагогическому вузу как к пространству, позволяющему раскрыть потенциал будущего учителя посредством перспективных и инновационных подходов. Привлекательность педагогического вуза для потенциальных абитуриентов страны» [62], что подтверждает престиж профессии учителя. Ориентация воспитывающей среды педагогического вуза на формирование гражданской позиции будущего учителя, а также его профессиональное саморазвитие. Гражданско-патриотическая направленность профессионального воспитания будущего учителя в рамках изучения дисциплин и во внеучебной деятельности. Влияние воспитывающей среды педагогического вуза на актуализацию ценностно-смысловых оснований будущей профессиональной деятельности студента.
Технологический	Духовно-нравственное воспитание через соблюдение будущим

	<p>учителем законодательства, правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Готовность будущего учителя к организации воспитательной деятельности в школе. Необходимость актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин. Профессиональное воспитание будущего учителя через создание преподавателями воспитывающих ситуаций в рамках образовательного процесса и воспитывающих событий/мероприятий во внеучебной деятельности. Создание педагогическим вузом условий для самореализации студентов во внеучебной деятельности. В качестве ориентира профессионального воспитания выступает студенческое самоуправление. Направленность «Рабочей программы воспитания на общую государственную стратегию воспитания социально необходимого типа личности» [62], на формирование готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности, развитие личностных качеств будущего учителя, необходимых в профессии. Активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, наличие института кураторства и наставничества «взаимодействие между деканатом, студентами и студенческим активом на высоком профессиональном уровне, что способствует профессиональному воспитанию студентов» [62]. Взаимодействие педагогического вуза с молодежными организациями разных направленностей, позволяющих студентам развиваться разносторонне, участвовать в широком спектре проектной деятельности</p>
Рефлексивный	<p>Необходимость осуществления рефлексивной деятельности, направленной на дальнейшее саморазвитие будущего учителя, посредством контроля результатов собственной деятельности, анализа профессионально-личностных достижений в деятельности воспитательной направленности.</p>

В результате нами были определены особенности потенциала воспитывающей среды педагогического вуза: *целостность* воспитывающей среды, *когерентность (согласованность)* субъектов воспитывающей среды, *социальная активность* студентов в воспитывающей среде, *эмоциональность* воспитывающей среды, *доминантность* воспитывающей среды педагогического вуза, *мобильность* субъектов воспитывающей среды.

Целостность воспитывающей среды педагогического вуза заключается в единстве целей субъектов воспитывающей среды педагогического университета. Воспитывающая среда включает в себя деятельность субъектов разных общностей, отличающихся по физическим, социальным, культурным характеристикам педагогов и обучающихся.

Когерентность (согласованность) субъектов воспитывающей среды предусматривает сотрудничество структурных подразделений педагогического вуза в целях реализации воспитательной работы, а также их совместные проекты, которые делают воспитывающую среду педагогического вуза насыщенной и уникальной.

Социальная активность студентов в воспитывающей среде педагогического вуза отражает успешность будущего учителя в реализации различных социальных инициатив, участии в различных разнопрофильных конкурсах и проектах.

Эмоциональность среды заключается в ответной реакции студентов на процессы, протекающие в воспитывающей среде педагогического вуза.

Доминантность рассматривается как концентрация потенциала воспитывающей среды на заложенных в ней ценностях, которые, прежде всего, заключаются в компетентности, духовном развитии, дисциплинированности, социальной адаптации ее субъектов.

Мобильность субъектов воспитывающей среды заключается в оперативности принятия решений относительно воспитательного воздействия на обучающихся, а также своевременном изменении тактик воспитывающей направленности.

Исходя из выделенных принципов и проблем в организации воспитывающей среды педагогического вуза, а также особенностей ее потенциала, можно отметить, что значимым педагогическим инструментарием воспитывающей среды, который дополнит образовательный процесс педагогического вуза является комплекс воспитывающих ситуаций, которые являются «тренажером реальных действий». Данные ситуации могут являться показателем освоения обучающимися Рабочей программы воспитания и соответствуют компетенциям «Ядра высшего педагогического образования». «Рабочая программа воспитания стала обобщением воспитательной работы, традиционно осуществляемой педагогическими вузами» [111]. Ее модульное

построение позволяет выстраивать воспитательную работу не по одному направлению, изолируя или центрируя на одном, а создать целостную воспитательную систему.

Освоение студентом Рабочей программы воспитания можно проследить через оценку сформированности индикаторов УК, ОПК и ПК, а «включение будущего учителя в воспитывающие ситуации в рамках каждой единицы модуля «Ядра высшего педагогического образования» [111] позволит будущим учителя осознать ценности предстоящей профессионально-педагогической профессии, ее смыслы. При этом «воспитывающие ситуации будут ориентиром для формирования универсального фонда оценочных средств, и позволит оценить степень сформированности необходимых компетенций для успешной и эффективной предстоящей педагогической деятельности» [111]. Так как одним из компонентов профессиональной компетентности будущего учителя является содержательно-деятельностный, который связан с технологическим компонентом воспитывающей среды, и они являются центральными, то оценка сформированности профессиональной компетентности будущего учителя будет осуществляться с ориентацией на деятельностный аспект, где будут решаться задачи воспитательной направленности.

В основании воспитывающих ситуаций находится идея социально-педагогической действительности, которая закладывает в них ценностные основания профессиональной педагогической деятельности и своеобразие регионального и культурного пространства образовательного процесса.

«Социально-педагогическая идея рассматривается нами как часть педагогического мышления, выступающего регулятором педагогической деятельности» [111]. По мнению В.В. Серикова, чтобы «студент освоил деятельность до уровня ее компетентного исполнения, нужно организовать деятельность по усвоению этой деятельности. Здесь задача – создать продукт, отвечающий социальным критериям и выражающий индивидуальность автора. Отсюда, ведущий метод обучения в

деятельностно-ориентированном образовании – проектный метод, в ходе которого непременно создается какой-то продукт» [143, с. 51].

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что воспитывающая среда педагогического вуза – это поле для проектировочной деятельности, где воспитывающие ситуации – это инструмент реализации проектов. Они позволят будущему учителю погрузиться в процесс профессиональной подготовки и проработать содержание предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, воспитывающие ситуации выступают «тренажером реальных действий», позволяющим погрузиться в историческое и культурное наследие своей страны/региона, через проработку базовых национальных ценностей, что повлечет за собой формирование у будущего учителя готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности, когда он способен в короткие сроки найти такое проектное решение, которое позволит решить ряд профессиональных задач.

1.3. Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя

Целью данного параграфа является описание теоретической модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя. При ее разработке мы опирались на то, что при достижении результатов модели на нее оказывают воздействие внешние условия, стимулирующие внутренние побуждения субъектов с целью их дальнейшего саморазвития.

Философский энциклопедический словарь рассматривает модель как «аналог, схему, структуру определенного фрагмента природной или социальной реальности, которые созданы посредством человеческой культуры. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования

или управления им» [227, с. 382]. Такое мнение сочетается с позицией философа И.Б. Новика, который рассматривает модель как «искусственный или естественный объект, который соотносится с реально изучаемым объектом» [151, с. 42].

В Толковом словаре С.И. Ожегова приведены следующие определения модели:

- «модель – образец какого-нибудь изделия, а также образец для изготовления чего-нибудь;
- модель – уменьшенное воспроизведение или схема чего-нибудь;
- модель – тип, марка конструкции» [160].

В.С. Ильин понятие модели использовал для обозначения целевых ориентиров, так как модель, как он считал, наиболее полно отражает понимание о цели как планируемом и ожидаемом результате. Исследователь, используя метод моделирования, учитывал следующие методологические представления о модели:

«понимание модели как стратегического образа конечного результата подготовки учителя;

необходимость синтеза, единства личностного и деятельностного подходов к построению модели;

трактовка модели как единства «блоков» отношений, умений и знаний личности;

необходимость включения в модель эмоционально-чувственных характеристик; отражение в компонентах модели конкретно-исторических требований к личности;

оценка степени реализации модели в таком ее понимании возможна лишь на уровне качественной характеристики. При этом необходимо наличие качественных четких критериев» [86].

Такое понимание модели, на наш взгляд в большей мере ориентировано на процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя, так как указываются целевые и результативные

составляющие, личностная и деятельностная ее составляющие, учет эмоциональной сферы личности, а также уровневая оценка результата реализации.

Значимым для нашего исследования представляется определение модели данное В.А. Штоффом, который «под моделью понимает такую мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способная замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [231, с. 19]. Важно отметить, что любая модель, по мнению автора, характеризуется:

- «конечностью, т.е. способностью отобразить итоговый результат;
- упрощенностью, т.е. демонстрацией значимых сторон;
- приближенностью, т.е. отражением приближенной действительности;
- адекватностью, т.е. насколько успешно модель описывает объект моделирования» [232].

Согласно Ю.В. Геронимус, «всякая модель отображает существенную или проектируемую действительность не непосредственно, а в форме и объеме знаний об оригинале, с которыми исследователь приступает к исследованию и которое уточняется и корректируется» [44]. Как отмечает Б.А. Комаров, «между моделью и изучаемым объектом должно быть определенное сходство, которое может заключаться в подобии физических характеристик; сходстве осуществляемых функций, в способах описания функционирования объекта и его модели. В целом модель способна выполнять свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно строго» [110].

В.В. Сериков акцентирует внимание на тех функциях, которые выполняет модель, и отмечает «обязательность существования реального объекта, который замещает модель, отражение основных сущностных

характеристик реального объекта, абстрагирование модели от незначимых характеристик реального объекта» [135, с. 101].

В ходе анализа мы выявили, что для эффективности модели необходимо соблюдать ряд условий: демонстрация поведения реального объекта, обнаружение в модели новых особенностей и свойств оригинала, которых не было в исходном образце [75, с. 38].

Так как педагогическая модель отражает сущность процессов протекающих в образовании, то целесообразно отметить, что процесс, по мнению Н.М. Борытко, «это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция» [36].

На основе того, что процесс формирования профессиональной компетентности средствами воспитывающей среды педагогического вуза ориентирован на последовательное изменение составляющих за счет усложнения связей, что приводит к скачку качественных характеристик, то целостное представление о логике данного процесса можно определить через построение теоретической модели. Она, на наш взгляд, в полной мере сможет отразить компоненты вышеуказанного процесса, выявить его принципы и этапы.

Разрабатывая модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя, необходимо сказать о целостности данного процесса. Как отмечает О.С. Гребенюк «целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон». В качестве сторон педагогического процесса он понимает содержательную, которая ориентирована на то, что развитие, воспитание и чему учить; на операционно-процессуальную, которая своей задачей ставит то, как развивать, обучать и воспитывать; мотивационную, которая направлена на мотивационное обеспечение педагогического процесса;

организационную, которая предусматривает формы организации деятельности обучающихся [47].

В.С. Ильин, рассматривая педагогический процесс через призму целостности, отмечал, что он должен обладать следующей структурой:

- анализ исходного состояния процесса;
- выбор и формулирование цели;
- отбор и применение педагогических средств;
- учет внутренних и внешних условий;
- анализ процесса и его результатов [47].

При этом важно отметить, что В.С. Ильин особое место уделял средствам формирования личности обучающегося, под которыми он понимал «коллективный характер всех видов деятельности обучающихся». С его точки зрения, во многом эффективность средств обусловлена степенью их системности. Автор отмечает, что знания, выполняющие функции педагогического средства должны обладать такими свойствами, как:

«1) полнотой представленности в них ценностей нашего общества, его богатств;

2) направленностью на основные виды деятельности учащихся;

3) осознанностью».

В.С. Ильин, говоря о системности средств в педагогическом процессе, отмечал необходимость информации об уже достигнутых результатах личности, а также степени «эффективности влияния организуемой деятельности обучающегося на развитие личности» [83, с.5].

Таким образом, исходя из анализа, мы приняли за основу определение модели В.И. Михеева, который педагогическую модель рассматривает с точки зрения реализации замысла прогнозируемого результата, который имеет четкий смысл, средства и условия, направленные на достижение результата, а также будут присутствовать субъекты, реализующие деятельность [138]. В рамках нашего исследования модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной

компетентности будущего учителя представлена тремя взаимосвязанными блоками: целевым; содержательно-операционным; оценочно-результативным. Модель определяется как результативно-целевая, так как процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя идет от постановки цели к достижению результата через определение стратегии реализации данной цели. В основе методологии построения модели находится комплекс методологических подходов: *компетентностный, целостный, аксиологический и средовой.*

Компетентностный подход предполагает такую организацию воспитывающей среды, при которой она будет ориентироваться на практическую реализацию принципов, целей, содержания образования, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности будущего учителя, умеющего решать различной сложности проблемы, способного адаптироваться в сложных социальных обстоятельствах. При построении модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя мы ориентируемся на то, что она должна быть ориентирована на освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Целостный подход в построении модели воспитывающей среды педагогического вуза мы рассматриваем как сложную педагогическую целостную систему, представленную единством взаимосвязанных и относительно устойчивых элементов, исследование этой системы подразумевает изучение ее структурных компонентов, связей и отношений, которые реализуются в профессионально-педагогической деятельности.

Аксиологический подход направлен на осмысление ценностных оснований в построении модели воспитывающей среды. При этом вслед за содержанием Рабочей программы воспитания ВГСПУ мы ориентируемся на три группы ценностей: общественные, профессионально-групповые и личностные [178].

Средовой подход обращен на целенаправленное преобразование среды в педагогическое средство. Ю.С. Мануйлов отмечает, что средовой подход представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [127]. В данном случае механизмом управления средой являются воспитывающие ситуации, представляющие собой событие, так как содержат себе ценностные представления о предстоящей профессионально-педагогической деятельности, ориентацию на активное диалогическое взаимодействие, объединяющее всех участников на основе ценностей, смыслов, деятельности и эмоционального фона. Это подтверждается мнением В.В. Серикова о том, что «ситуации актуализируют нравственные переживания и поступки» [201].

Воспитывающая среда педагогического вуза в рамках представленных подходов состоит из взаимосвязанных элементов, таких как: цель и задачи воспитания, субъекты педагогического процесса, педагогический инструментарий, информационные ресурсы.

Целевой блок включает цель и задачи процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. На основе того, что целью «Ядра высшего педагогического образования» является обеспечение единых подходов к содержанию, практической, методической и предметной подготовке будущего учителя и условиям ее реализации в едином образовательном пространстве страны [133], мы в своей модели определяем целевые установки в соответствии с социальным заказом, сформулированным на государственном уровне, когда воспитательный контекст формирования профессиональной компетентности будущего учителя в современных условиях становится ведущим в рамках государственной политики. Важные векторы в формировании профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза обусловлены ценностно-

смысловыми потребностями будущего учителя и его приоритетами в профессиональной подготовке и предстоящей педагогической деятельности, которые обозначены в Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Таким образом, следует отметить в данном блоке цель, которая заключается в формировании профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза, через использование педагогического инструментария, позволяющего приобрести опыт обучающемуся конструировать воспитывающие ситуации в предстоящей профессиональной деятельности.

Это достигается посредством решения ряда задач:

– актуализация традиционных национальных ценностей государства и общества, на основе которых складываются личностные ценностные ориентиры будущего учителя;

– формирование у будущего учителя устойчивой системы общечеловеческих норм, морали, национальных устоев и традиций; четких представлений о гражданской и социальной ответственности;

– развитие положительного отношения к профессиональной подготовке и предстоящей профессионально-педагогической деятельности на основе социально-психологической поддержки;

– развитие социальных навыков у будущего учителя, способствующих адаптации в современном меняющемся мире, а также управленческих способностей, позволяющих реализовывать способы действий в нестандартных ситуациях;

– освоение будущим учителем таких личностных проявлений, как ответственность, самостоятельность, творчество, саморегуляция и волевые усилия, рефлексия, нравственный выбор, принятие решений с точки зрения этики, морали и нравственности, проявление эмпатии и сопереживания к другому.

Содержательно-операционный блок включает педагогический инструментарий для работы с будущим учителем по формированию его профессиональной компетентности. Содержательно-операционный блок модели воспитывающей среды педагогического вуза включает в себя набор методов, форм, технологий, принципов (педагогический инструментарий), которые направлены на решения цели и задач целевого блока. В рамках нашего исследования ведущим педагогическим инструментарием воспитывающей среды педагогического вуза являются воспитывающие ситуации, которые позволяют вовлечь будущего учителя в деятельность социально-культурной направленности, где ему необходимо будет «примерить» на себя разные социальные роли. Приоритеты социальных и культурных ценностей позволяют организовать образовательные процессы как значимое взаимодействие субъектов, радикально изменяя привычные образовательные формы, делая их продуктивными, проектными [233]. Также важно отметить, что «социокультурное воспитание связано с целенаправленным созданием условий для развития эстетических, коммуникативных, организаторских, экологических, экономических, гендерных, нравственных и иных социальных способностей. Успешность социокультурного воспитания помогает развить качества, которые рождают поступки и поведение, и, в конечном счете, формируют характер человека» [80].

Воспитывающие ситуации ориентированы на решение вышеуказанных задач, а именно способствуют развитию смысложизненных ориентаций, принятию ценностей общества и профессии как своих собственных, осмыслению и оценке реализуемой деятельности [178]. Так как профессиональная компетентность будущего учителя, в нашем понимании, в большей мере ориентирована на решение задач воспитывающей направленности, то центральное место в ее формировании отведено ситуациям нравственно-ценностной позиции. Потому что они, в первую очередь, ориентированы на подкрепление ценностно-смысловой сферы

личности и формирование личностно-профессиональной позиции будущего учителя. Тем самым потенциал воспитывающей среды педагогического вуза будет направлен на формирование профессиональной компетентности будущего учителя.

В рамках данного исследования мы считаем, что «воспитывающие ситуации в воспитательном модуле «Ядра высшего педагогического образования» дадут основу для универсального фонда оценочных средств и позволят оценивать компетенции и их индикаторы, необходимые для эффективности реализации предстоящей профессионально-педагогической деятельности будущего учителя» [111]. Решая профессиональные задачи, будущий учитель будет осуществлять профессионально ориентированную деятельность, которая позволит оценить у него уровень сформированности профессиональной компетентности.

Воспитывающие ситуации содержат в себе ценностные ориентиры педагогической деятельности, отраженные в положениях Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. При этом важно отметить, что в учебно-воспитательном процессе деятельность будущего учителя ориентирована на гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, культурно-просветительское, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, здоровьесберегающее направления. Социально-педагогическая идея, которая составляет содержание воспитывающих ситуаций, представляет собой основу педагогического мышления, которое регулирует профессионально-педагогическую деятельность будущего учителя. В рамках данного исследования определение содержания воспитывающих ситуаций и «разделение их на группы носит условный характер, так как такие ситуации в «чистом» виде не встречаются в реальной педагогической практике» [120]. Содержательное наполнение воспитывающих ситуаций ориентировано на компетенции, которыми должен обладать будущий учитель в ходе профессиональной подготовки. В рамках нашего исследования

задействованы все УК, ОПК и ПК, представленные в «Ядре высшего педагогического образования».

В нашем исследовании представлены такие типы воспитывающих ситуаций, как:

– ситуации нравственно-ценностной позиции, которые направлены на формирование у будущего учителя ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности будущего учителя и ориентированы на мотивы, ценности и смыслы профессиональной подготовки к предстоящей педагогической деятельности, которые пронизывают воспитывающую среду педагогического вуза;

– ситуации гражданско-патриотической направленности – ориентированы на принятие будущим учителем моральных норм и ограничений, принятых в обществе; на формирование гражданской позиции в решении профессиональных задач; на выработку у будущего учителя стремления к принятию семейных, человеческих и государственных ценностей, проявлению уважительного отношения к культуре своей страны и историческому прошлому своего Отечества;

– ситуации профессионального самоопределения – предполагают самостоятельное и ответственное поведение личности в ходе постановки и достижения поставленных жизненных и профессиональных целей; формирование и развитие у будущего учителя способности к самостоятельному эффективному выстраиванию траектории своей профессионально-педагогической деятельности, в частности при проектировании собственных моделей воспитывающих ситуаций для обучающихся.

Ситуации нравственно-ценностной позиции способствуют нравственному воспитанию будущего учителя. Это подтверждает мнение О.А. Бахчиевой, которая определяет духовно-нравственное воспитание учителя как «целенаправленный и организованный процесс, направленный на принятие духовно-нравственных идеалов и ценностей, формирование

духовных потребностей и нравственных мотивов поведения, развитие нравственных чувств, нравственного сознания, выработку умений и привычек нравственного поведения, способностей к духовно-нравственному самоопределению, самореализации, самосовершенствованию в педагогической деятельности, обеспечивающей воспроизводство духовно-нравственного потенциала личности будущего специалиста» [13, с. 123]. Данный тип ситуаций в большей мере направлен на освоение компетенций, указанных в «Ядре высшего педагогического образования», а именно УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах; ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей. Ценностное самоопределение предполагает наличие у студентов знаний о содержании ценности, положительное отношение к ценности и включение в деятельность на ценностной основе [178].

Ситуации гражданско-патриотической направленности, ориентированы на формирование профессиональной компетентности будущего учителя через гражданский долг и гражданскую ответственность, патриотическое отношение к Родине, позитивный взгляд на государство и гражданское общество; ценностное отношение личности к социальной действительности; осознанную жизненную позицию личности по основным вопросам общественной и государственной жизни [25]. При этом важно отметить, что гражданское воспитание – это «вид целенаправленной духовно-практической деятельности по формированию гражданской сознательности, активности, ответственности, ее готовности и способности к созидательному преобразованию действительности» [178]. В.В. Сериков отмечает, что «патриотизм есть духовная сфера человека, которая предполагает выход за пределы индивидуального в социальное, приобщение к высшим ценностям» [201]. Этот тип ситуаций способствует усвоению

будущим учителем не предметно-теоретического материала, а возможности анализировать смысловое, субъективное содержание реальности.

Ситуации профессионального самоопределения содействуют развитию мотивационно-ценностного отношения к профессии учитель, принятию ценностей предстоящей педагогической деятельности. Будущий учитель, решая воспитывающие ситуации этого типа, профессионально самоопределяется за счет включения его в специальные проблемные задания, требующие знания аксиологического, компетентностного и средового подходов, тем самым происходит осознание смысла педагогической деятельности и его профессиональной подготовки. Описанный тип ситуации направлен на осуществление поиска, критического анализа и синтеза информации (УК-1), определение круга задач и выбора способов их решения (УК-2), выстраивание и реализацию траектории саморазвития (УК-6).

Необходимо отметить, что описанные ситуации направлены на освоение будущим учителем всех компетенций, которые актуализируются в воспитывающей среде педагогического вуза.

Представленные воспитывающие ситуации ориентируют будущего учителя на деятельность, которая стимулирует проявление мотивационных, духовных и рефлексивных потребностей. В ходе решения ситуационных задач, которые моделируют воспитывающие ситуации педагог и студент реализуют совместную деятельность по их решению. Таким образом, педагог для студента становится вектором, направляющим к верному решению. В процессе погружения в воспитывающую ситуацию будущий учитель не сможет ограничиться только рамками учебной деятельности, для решения поставленной профессионально-педагогической задачи ему нужно привлечь все средства образовательного процесса, в том числе социальную практику и общественную жизнь [183].

Оценочно-результативный блок включает в себя систему оценивания эффективности формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. В нее

входят критерии и показатели, уровни, которые отражают взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности будущего учителя и воспитывающей среды как средства ее формирования.

В качестве первичной диагностики нами было проведено анкетирование студентов, направленное на выявление отношения к воспитывающей среде педагогического вуза, ее значимости для профессиональной подготовки будущего учителя.

В исследовании воспитывающей среды педагогического университета приняло участие 737 респондентов: 31,9 % из ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», 47 % из ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», 20,8 % из ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». Среди опрошенных по всем трем педагогическим вузам 16,3 % составили преподаватели, 83,7% – студенты. Из них 50,3 % опрошенных в возрасте до 22 лет, 31,5 % – от 22 до 35 лет, 18,2 % в возрасте старше 35 лет.

Количество опрошенных преподавателей из ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» составило 47 чел, студентов 302 чел; из ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» преподавателей 38 чел, студентов 197 чел.; из ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» преподавателей 36 чел, студентов 117 чел.

Респондентам предлагалось ответить согласием или не согласием на утверждения, представленные в приложении 6.

Динамику положительных и отрицательных высказываний можно проследить на рисунке 3, где по горизонтали представлены номера высказываний, по вертикали процент согласия/несогласия.

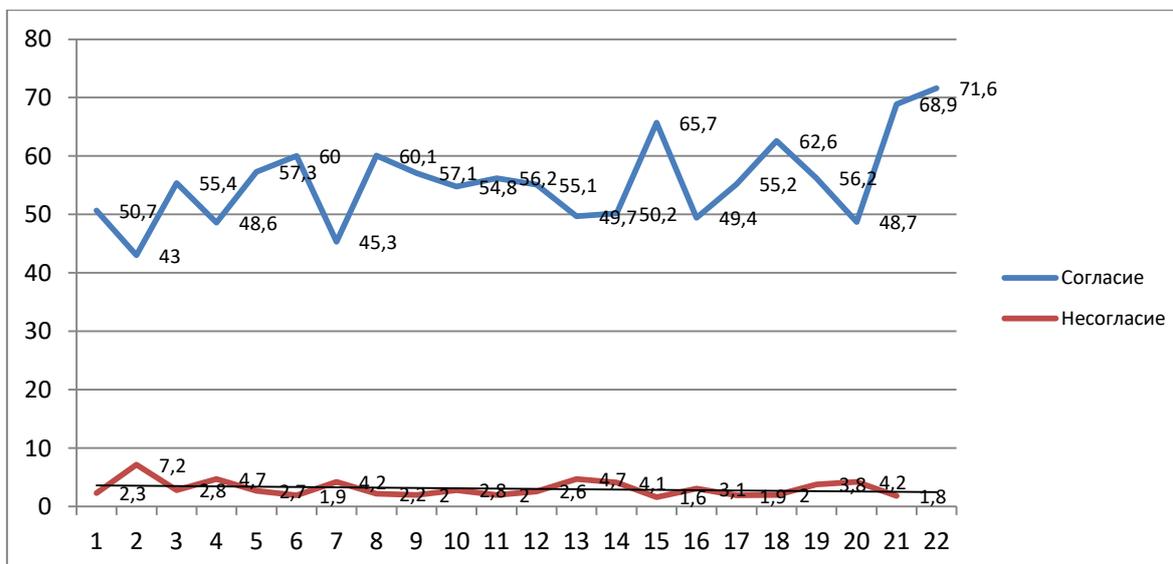


Рис. 3. Динамика положительных и отрицательных высказываний

Представленная методика позволила нам выявить критерии, послужившие средством диагностики эффективности формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза.

Нами выделены три группы критериев: личностный, инструментальный и деятельностный.

Личностный критерий отражает формирование устойчивого интереса будущего учителя к процессу формирования профессиональной компетентности средствами воспитывающей среды педагогического вуза. Данный критерий отражает степень понимания сущности и социальной значимости своей будущей профессии; ценностное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности, осознание ее в качестве сферы самореализации и саморазвития. Данный критерий соединяет в себе сущность мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя и ценностного компонента воспитывающей среды педагогического вуза.

Инструментальный критерий отражает единство теоретической и практической составляющих профессиональной подготовки, междисциплинарный синтез, необходимый будущему учителю для решения

воспитывающих ситуаций, а также активное привлечение дополнительных ресурсов, выработку собственного способа решения поставленных задач в условиях недостаточности исходных данных. Критерий соотносится с содержательно-деятельностным компонентом профессиональной компетентности и технологическим компонентом воспитывающей среды педагогического вуза.

Деятельностный критерий предполагает применение творческого подхода в ходе формирования профессиональной компетентности средствами воспитывающей среды педагогического вуза. Для решения воспитывающих ситуаций будущий учитель задействует тот спектр компетенций, на который ориентирована ситуация, при этом прослеживается собственный стиль в решении, креативность, вырабатывается собственный алгоритм действий. Будущий учитель в рамках данного критерия способен осуществлять саморегуляцию и оценку процесса включения в воспитывающую среду педагогического вуза, осуществляет самоконтроль и рефлексию своих достижений. Данный критерий соотносится с рефлексивно-коррекционным компонентом профессиональной компетентности и рефлексивным компонентом воспитывающей среды педагогического вуза.

Таким образом, для диагностики эффективности формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза нами предложена уровневая дифференциация показателей по вышеуказанным критериям (табл.4).

Таблица 4.

Уровни диагностики эффективности формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза

Критерии	Пороговый	Повышенный	Творческий
Личностный	- воспитывающие ситуации создают мотивацию к профессионально-педагогической деятельности; - воспитывающие	- воспитывающие ситуации создают устойчивую мотивацию, как для будущего учителя, так и для других; - воспитывающая среда	- воспитывающая среда стимулирует мотивацию в ситуациях неоднозначности и неопределенности; - воспитывающие

	ситуации мотивируют к саморазвитию и самосовершенствованию на достаточном уровне.	создает условия для самосовершенствования профессионального и образовательного уровня, стимулируют непрерывное саморазвитие.	ситуации формируют мотивацию к творческой профессиональной деятельности; - воспитывающая среда ориентирует к творческой, профессиональной самореализации и саморазвитию.
Инструментальный	- знания при решении воспитывающих ситуаций носят репродуктивный характер; - будущий учитель применяют сформированные компетенции только при стандартных ситуациях; - средства воспитывающей среды направлены на применение теоретических знаний.	- знания, применяемые для решения воспитывающих ситуаций, носят междисциплинарный характер; - компетенции, применяемые будущими учителями, проявляются в стандартных и в нестандартных ситуациях; - применение теоретических и практических знаний реализуется в равной мере.	- знания, применяемые для решения воспитывающих ситуаций, носят творческий характер; - знания и профессиональные умения используются творчески для решения изменяющихся ситуаций; - средства воспитывающей среды требуют критического осмысления освоенных компетенций и последующего их применения через проектирование новых способов деятельности.
Деятельностный	- для решения воспитывающих ситуаций будущий учитель использует стандартные технологии профессионально-педагогической деятельности.	- для решения воспитывающих ситуаций будущий учитель использует широкий спектр технологий профессионально-педагогической деятельности, профессионально действует при решении нестандартных ситуаций.	- будущий учитель проявляет креативность и самостоятельность при решении воспитывающих ситуаций; - владеет инновационными технологиями при решении воспитывающих ситуаций; - способен

			осуществлять рефлексивную деятельность, направленную на дальнейшее саморазвитие.
--	--	--	--

Описанные выше критерии и показатели отражают качественные изменения, происходящие в процессе формирования профессиональной компетентности посредством воспитывающей среды педагогического вуза. Пороговый уровень предусматривает стандартные подходы в решении ситуаций воспитывающей среды, пассивное отношение к ним. Повышенный уровень предполагает активное участие будущего учителя в воспитывающей среде вуза, его заинтересованность, умение нестандартно действовать в предложенных ситуациях. Творческий уровень указывает на максимальную эффективность средств воспитывающей среды в процессе формирования профессиональной компетентности. Будущий учитель способен мобилизовать умения и навыки при решении воспитывающих ситуаций из разных областей знаний, а также привлекать собственный опыт деятельности, в случае отсутствия еще сформированной компетенции.

Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя представлена на рисунке 4.

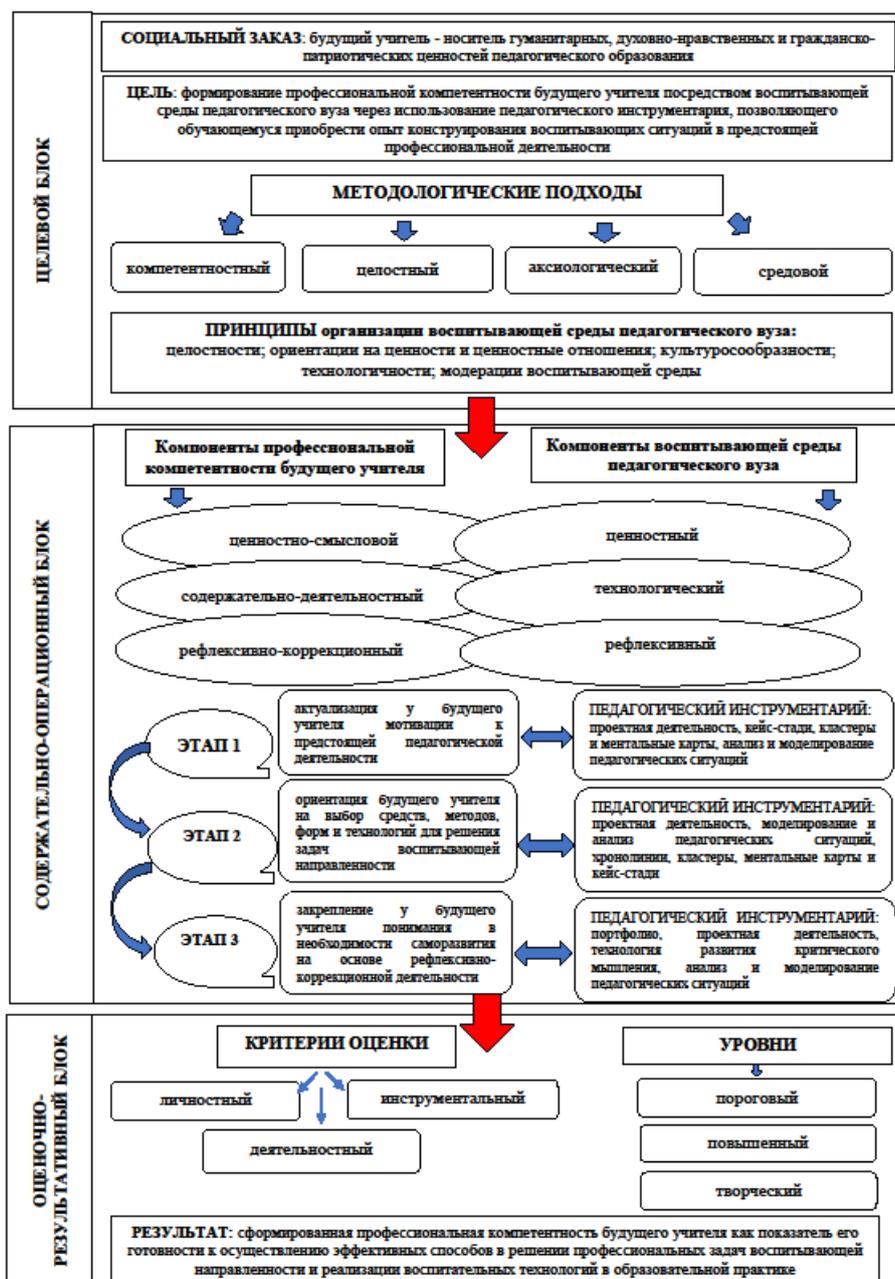


Рис. 4. Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя

Таким образом, теоретическое обоснование модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя позволяет сделать следующий вывод:

– модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя представляет собой совокупность трех блоков: целевого, содержательно-операционного и оценочно-результативного;

– первый блок – целевой содержит социальный заказ, который является ориентиром для формирования профессиональной компетентности будущего учителя, а также цель и задачи; методологические подходы и принципы организации воспитывающей среды педагогического вуза;

– второй блок – содержательно-операционный отображает содержательное наполнение воспитывающей среды как средства формирования профессиональной компетентности. В него входят компоненты профессиональной компетентности будущего учителя (ценностно-смысловой, содержательно-деятельностный, рефлексивно-коррекционный) и компоненты воспитывающей среды педагогического вуза (ценностный, технологический и рефлексивный), имеющие логическую взаимосвязь. Представлена логика этапов, направленная на формирование одного из компонентов профессиональной компетентности будущего учителя в соотношении с педагогическим инструментарием, позволяющим обучающемуся приобрести опыт конструирования воспитывающих ситуаций в предстоящей профессиональной деятельности.

– третий блок – оценочно-результативный соединяет в себе критерии и показатели в соответствии со взаимосвязью компонентов профессиональной компетентности будущего учителя и воспитывающей средой педагогического вуза. Данный блок включает личностный, инструментальный и деятельностный критерии, а также пороговый,

ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ

1. Профессиональная компетентность будущего учителя – интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к использованию эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике.

2. Профессиональная компетентность будущего учителя выполняет ряд функций в системе его профессиональной подготовки. Мотивационная и смыслотворческая функции определяют содержание *ценностно-смыслового компонента* профессиональной компетентности, который позволяет определить детерминанты профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, его творческую ориентацию и мотивационную составляющие. Прогностическая и коммуникативная функции определяют характеристики системообразующего *содержательно-деятельностного компонента* профессиональной компетентности, который представляет собой поэтапное планирование предстоящей педагогической деятельности, подбор технологий для решения профессиональных задач и непосредственная их практическая реализация в активном взаимодействии, выстроенном посредством продуктивной коммуникации. Рефлексивная и регулятивно-коррекционная функции характеризуют *рефлексивно-коррекционный компонент*, предполагающий осознание и принятие себя как личности, чья деятельность является педагогически ориентированной, в принятии профессиональных ценностей будущей профессии как своих собственных, ценностном отношении к профессиональной деятельности, в воздействии корректирующего характера.

3. *Критериями* сформированности исследуемой компетентности являются мотивация, которая ориентирует деятельность будущего учителя, творческий подход к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, умение прогнозировать результаты профессионально-

педагогической деятельности и посредством этого выбирать оптимальные способы деятельности, умение провести анализ результатов собственной деятельности, в том числе самоанализ и рефлексия.

4. Критериальные характеристики сформированности профессиональной компетентности будущего учителя позволяют охарактеризовать динамическую структуру исследуемой компетентности. *Профессиональный (высокий) уровень* характеризуется постоянной мотивацией к деятельности, обязательным проявлением творческого подхода в деятельности; прогнозированием результатов, которое системный характер и влияет на оптимальный выбор способов деятельности, коммуникация выстраивает для организации активного взаимодействия с целью достижения поставленных целей деятельности, будущий учитель проводят самоанализ профессионально-педагогической деятельности с целью саморазвития и дальнейшей ей корректировки. *Функциональный (средний) уровень* характеризуется достаточным уровнем мотивации, который носит ситуативный характер, смыслотворческая деятельность проявляется не у всех представителей данного уровня, зависит от сложности поставленных задач; прогнозирование результатов носит вариативный характер, что влияет на трудности в выборе оптимальных способов деятельности, вследствие чего будущий учитель испытывают затруднения в самоанализе и последующей коррекции профессионально-педагогической деятельности. *Элементарный (низкий) уровень* характеризуется отсутствием мотивации к деятельности и творческим подходом, отсутствием системных знаний о технологиях, формах, методах и средствах необходимых для решения задач воспитывающей направленности, ситуативной коммуникацией, не владением способами самоорганизации собственной деятельности, сложностями в прогнозировании результатов деятельности, перспектив ее реализации.

5. Воспитывающая среда педагогического вуза – это совокупность социальных, культурных и ценностных факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности будущего учителя,

принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, что обеспечивает успешность на начальном этапе и в дальнейшей образовательной практике.

6. Воспитывающая среда педагогического вуза строится на основе следующих принципов: культуросообразности, ориентации на ценности и ценностное отношение, целостности, технологичности, модерации воспитывающей среды педагогического вуза.

7. Особенности потенциала воспитывающей среды педагогического вуза являются: *целостность* воспитывающей среды, *когерентность (согласованность)* субъектов воспитывающей среды, *социальная активность* студентов в воспитывающей среде, *эмоциональность* воспитывающей среды, *доминантность* воспитывающей среды педагогического вуза, *мобильность* субъектов воспитывающей среды.

8. Модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя представляет собой совокупность взаимосвязанных блоков: целевого; содержательно-операционного; оценочно-результативного. *Целевой блок* включает цель и задачи процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. *Содержательно-операционный блок* включает основные этапы формирования профессиональной компетентности будущего учителя. *Оценочно-результативный блок* включает в себя критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. В представленной модели в иерархии педагогического инструментария ведущее место занимает проектная деятельность.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

2.1. Возможности современного педагогического инструментария формирования профессиональной компетентности будущего учителя в учебном процессе и внеучебной деятельности

Целью данного параграфа является анализ существующей практики профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (на примере ВГСПУ) для обоснования оптимального педагогического инструментария, позволяющего будущему учителю приобрести опыт решения и конструирования воспитывающих ситуаций в предстоящей профессиональной деятельности.

Изучая научную литературу по вопросу педагогического инструментария, мы пришли к выводу, что однозначного понимания данной категории нет. Это подтверждается мнением Е.Н. Стрельчука, который, анализируя российский и зарубежный опыт, утверждает, что «были выявлены определенные расхождения при его активном употреблении в российских и зарубежных исследованиях и почти полное отсутствие фиксации в словарях» [216, с. 14]. Автор делает вывод, что «определения педагогического инструментария варьируются: от более общих (совокупность форм, методов, приемов и средств и т.д.) к менее более узким (комплекс различных приемов и средств)» [216, с. 15].

Н.В. Курлянова средство определяет как «предмет, явление, способ действия, которые способствуют решению образовательных и воспитательных задач» [117, с. 68]. Исследование средств воспитывающей среды в формировании профессиональной компетентности будущего учителя в рамках системно-целостного подхода обращает нас к определению В.С. Ильина, который под педагогическими средствами понимает «все

элементы и связи процесса формирования личности, которые используются учителем, в том числе и состояние личности учителя в педагогическом процессе» [85, с. 10].

В.С. Ильин и О.С. Гребенюк рассматривают средство как все то, «что, существуя объективно в учебно-воспитательном процессе, может вызывать при определенных условиях актуальные состояния формируемых качеств личности, что является причиной ее изменения, что приводит к синтезу этих состояний в устойчивые свойства на основании поставленных целей» [82, с. 19; 46, с. 91].

Интересен для нашего исследования компонентный состав педагогического инструментария, описанный Е.Н. Стрельчуком:

- «1. Принципы воспитания и обучения.
2. Основные подходы к воспитанию и обучению.
3. Формы воспитания и обучения.
4. Методы воспитания и обучения.
5. Средства воспитания и обучения.
6. Технологии обучения и воспитания.
7. Приемы обучения и воспитания» [216, с. 17].

Представленный компонентный состав педагогического инструментария позволяет сделать вывод, что все компоненты задействованы в профессиональной деятельности педагога и направлены на совершенствование процесса обучения и воспитания обучающихся. С помощью педагогического инструментария осуществляется формирование качеств и свойств личности, а также возможность продиагностировать уровень их сформированности.

В своем исследовании мы будем рассматривать педагогический инструментарий, позволяющий решать и проектировать воспитывающие ситуации, как сочетание взаимодополняющих педагогических средств, использующиеся субъектами образовательного процесса (педагогами, будущим учителем) для эффективного формирования профессиональной

компетентности будущего учителя как интегрального свойства личности в процессе его профессиональной подготовки.

При определении оптимальности педагогического инструментария мы ориентировались на разработанные критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности будущего учителя, представленные в параграфе 1.1. (наличие устойчивой мотивации, умение определять ценности и смыслы своей профессиональной деятельности, способность осуществлять саморазвитие, самоорганизацию и самореализацию в процессе профессиональной подготовки, умение прогнозировать результаты своей профессионально-педагогической деятельности, подбирать средства, методы, формы и технологии для решения профессионально-личностных задач, умение выстраивать коммуникацию в соответствии с определенной задачей профессионально-педагогической деятельности, аргументировать собственную позицию, проявлять эмпатию к своему собеседнику, умение осуществлять рефлексию своей деятельности).

Мы предположили, что к наиболее оптимальным педагогическому инструментариям, способствующему решению и проектированию воспитывающих ситуаций, относится следующий комплекс взаимодополняющих педагогических средств: проектная деятельность, портфолио, технология развития критического мышления, хронолинии, кластер, кейс-стади, ментальная карта, диалог.

Для подтверждения нашего предположения был проведен анализ деятельности профессорско-преподавательского состава ВГСПУ, который проводился в процессе освоения дисциплины «Педагогика» параллельно в четырех группах студентов, обучающихся на 2 курсе и в 6 группах студентов, обучающихся на 3 курсе (при непосредственном участии диссертанта и доцентов кафедры педагогики Е.В. С., Н.И. Т., И.А. М., выступающих в качестве преподавателей данной дисциплины), в четырех группах при изучении дисциплины «Основы вожатской деятельности» (преподавателем выступал непосредственно диссертант и старший

преподаватель кафедры педагогики Е.А. Б.), в трех группах при изучении дисциплины «Технологии и организации воспитательных практик» на третьих курсах (преподавателями выступали непосредственно диссертант и доцент кафедры педагогики Е.В. С.) в течение двух учебных годов.

Анализ показал, что доцентом кафедры педагогики Е.В. С. на практических занятиях по дисциплине «Педагогика» активно применяется *проектная деятельность*. Результаты анкетирования студентов, обучающихся у доцента Е.В. С., свидетельствуют о более высоком уровне сформированности содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя при использовании проектной деятельности, которая актуализирует воспитывающую среду вуза. Результаты учебного процесса, организованного Е.В. С. в группах ФЛ-РЛБ-23 и ФЛ-РАБ-21 (2021-2022 уч. год, 2 семестр), представлены на рисунке 5. Данные массового педагогического опыта представлены диагностикой групп Института естественнонаучного образования, физкультуры и безопасности жизнедеятельности, где учебный процесс осуществляется по традиционной методике.

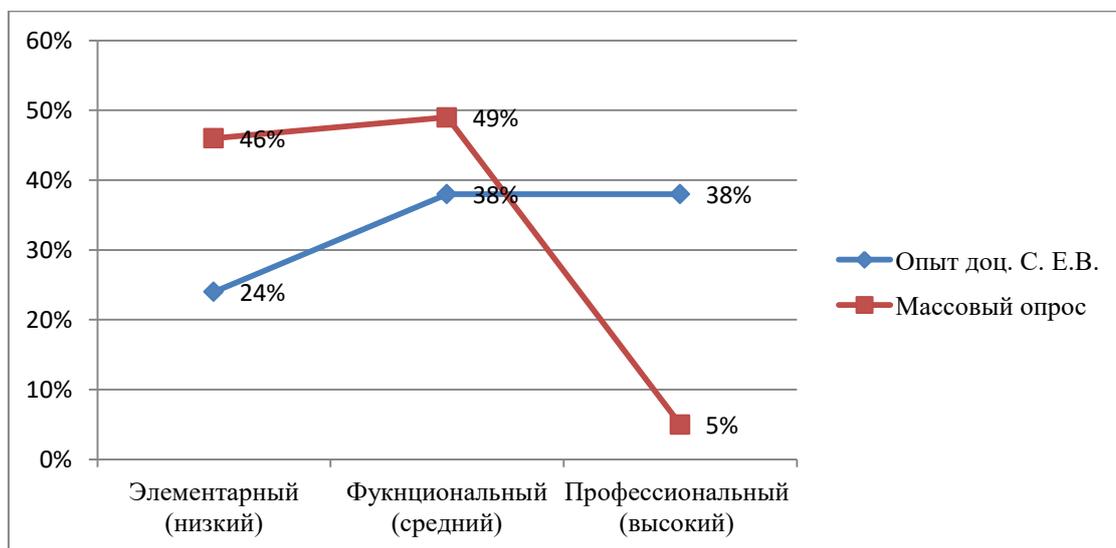


Рис.5. Результаты учебного процесса, организуемого доцентом Е.В. С. и данные массового педагогического опыта

На графике можно проследить, что на элементарном (низком) уровне сформированности содержательно-деятельностного компонента

профессиональной компетентности находятся 24 % будущего учителя, которые обучаются у доц. С. Е.В., на функциональном (среднем) уровне – 38% будущего учителя и 49 % представителей исследования массового опыта. На профессиональном (высоком) уровне 38 % у студентов Е.В. С. Результаты анализа свидетельствуют о том, что исследуемый компонент профессиональной компетентности у будущего учителя на занятиях доц. С. Е.В. сформирован выше. Такой результат был получен благодаря использованию проектной деятельности, анализу и моделированию педагогических ситуаций воспитывающей направленности.

Особенности реализации проектной деятельности были проанализированы на материале восьми занятий по дисциплине «Педагогика» (раздел «Теория обучения»): «Закономерности (общие и частные) и принципы обучения», «Проектирование процесса обучения», «Методы обучения», «Формы обучения, их классификация», «Урок как основная форма обучения в современной школе», «Технологический подход в обучении», «Современные средства оценки результатов обучения», «Дидактические технологии с использованием ИКТ».

Обратимся к практическому занятию «Технологический подход в обучении» с группами ФЛ-РЛБ-23 и ФЛ-РАБ-21 (2021-2022 уч. год, 2 семестр), в рамках которого студентам необходимо было подготовить проект, направленный на разработку и реализацию дидактической технологии по предмету своего профиля, так как в будущей профессиональной деятельности студентам предстоит проектировать образовательных процесс с применением информационных технологий, а также тактик кооперативного мышления и принципа наглядности.

Организация проектной деятельности предполагает разработку студентами группового проекта, в который они включают следующие технологии: дидактический квест; систему тем и результатов проектов четырех типов (информационные, исследовательские, ролево-игровые, творческие); сторителлинг; кейс-стади. Разработанные технологии позволяют

студентам изучить возможности образовательной среды, разработать проекты, позволяющие актуализировать не только знания, необходимые в дальнейшей профессии, но и использовать ресурс воспитывающей среды образовательной организации. Данные технологии носят универсальный характер, могут быть включены как в учебную, так и внеучебную деятельность. Цель группового проекта по созданию дидактической технологии заключается в разработке практического занятия по предмету своего профиля, основанное на кооперативном обучении. Задачи проектной деятельности состоят в изучении основных компонентов педагогической технологии, критериев технологичности, актуализации образовательных и воспитательных ресурсов образовательной организации для всестороннего развития личности обучающегося.

На первом этапе подготовки к практическому занятию студенты индивидуально исследуют предложенные виды дидактических технологий, анализируют их компоненты, обучающий и воспитывающий потенциал. Для этого студенты изучают образовательные программы по своему профилю, тематическое планирование, а также Рабочую программу воспитания общеобразовательной организации (например, той в которой проходили практику), чтобы «вписать» разработанную технологию, как в учебную, так и во внеучебную деятельность. Результатом индивидуальной работы является алгоритм создания дидактической технологии. Мини-проект актуализирует поисковые способности будущего учителя.

На втором этапе в составе мини-групп студенты выбирают тему, по которой создают дидактическую технологию. Например, одной из мини-групп была изучена технология и спроектирована технология сторителлинг (рисунок 6).

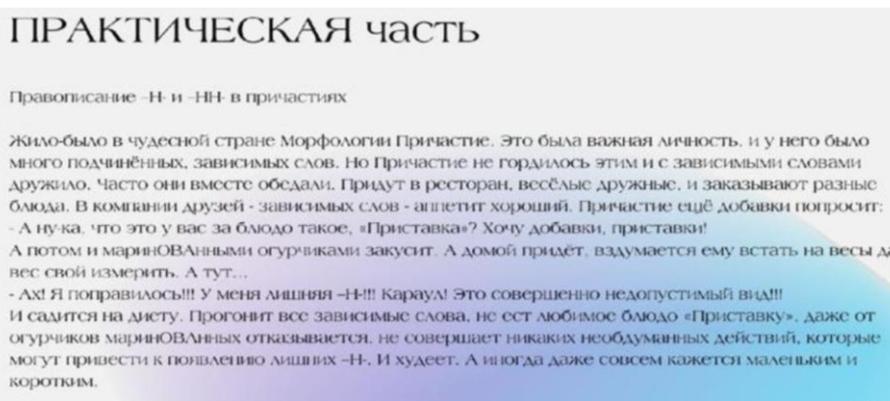


Рис. 6. Дидактическая технология «Сторителлинг»

Результатом группового проекта становится занятие, которое может быть включено как в учебную, так и во внеучебную деятельность, отражать специфику профиля, по которому обучаются студенты, будет соотноситься с принципами кооперативного обучения.

Обучающиеся показали знание дидактических технологий, алгоритма их построения, продемонстрировали универсальность применения данных технологий в учебной и внеучебной деятельности, как посредством данных технологий можно актуализировать воспитывающую составляющую образовательной организации.

В ходе проектной деятельности студенты были мотивированы, заинтересованы в решении поставленных профессиональных задач, в групповой работе проявляли четкое следования распределенным ролям, осознавали ответственность за свой вклад в работу группы.

С.А. Павлова считает, что анализируемая технология выполняет следующие функции: «мотивационная, объединяющая, коммуникативная, инструмент воздействия, утилитарная» [164, с. 57].

Обращаясь к технологии сторителлинга, важно отметить ориентацию на «развитие потенциала будущих педагогов для творческой деятельности, развития их индивидуальности, подготавливать вчерашних студентов к работе в новых условиях современной школы» [39, с. 52].

Кроме того, в своей практике доцент кафедры педагогики Е.В. С. при преподавании раздела педагогики «Теория обучения» в рамках

практического занятия «Урок как основная форма обучения в современной школе» использует *метод моделирования педагогических ситуаций*. Студенты получают задание, подготовить в мини-группах варианты реализации нестандартных уроков и конкретных приемов, которые можно реализовывать при взаимодействии со школьниками. Студенты моделируют ситуацию успеха, интриги, доверия, подарка, рефлексии и реализуют их на занятии.

Все педагогические ситуации, которые студенты демонстрировали в ходе практического занятия были ориентированы на решение определенной педагогической задачи, а также развитие личностных качеств будущего учителя. В одной из малых групп (ФЛ-РЛБ-33, 2021-2022 уч. год., 2 семестр) была продемонстрирована ситуация «подарка от Хоттабыча» на уроке по русскому языку. Вместо классического занятия по изучению раздела «Лексика» студенты предложили сделать творческий урок, когда обучающиеся выдергивают волосы из бороды Хоттабыча, на которых предложены разные группы лексики, обучающимся необходимо было определить, к какой категории относятся данные слова. В конце урока Хоттабыч дарил подарок в виде положительных оценок за активную работу. Данный формат также демонстрирует, как в интересной форме можно проводить, в том числе, и классные часы.

По окончании занятия со студентами обсуждалось, как данные нестандартные приемы, можно реализовать во внеурочной деятельности. Таким образом, доц. С. Е.В. актуализируется воспитательный потенциал дисциплины «Педагогика».

Все практические разработки, представленные на занятиях, помещаются студентами в портфолио. Когда дается задание, педагог поясняет структурные и функционально-содержательные характеристики данной работы. Портфолио выносится на самостоятельную работу студентов, где они по разделу «Теоретические основы процесса обучения» практическое занятие 1-4 конспектируют основные вопросы занятий, составляют конспект урока по

своему профилю, описывают цель, задачи, результаты, прописывают какие принципы реализуются на каждом этапе урока, а также предлагают форму внеурочной работы, которая соответствует выбранной теме. При этом студенту дается на выбор как самостоятельная разработка конспекта урока, так и выбор и редактирование конспекта из Интернета. Это обосновывается отсутствием достаточного опыта в составлении конспектов урока, так как методика преподавания предметов профиля идет параллельно с курсом педагогики. Отличительной чертой такой работы является ее ориентация на накопительную систему своих достижений, помогающая студентам понять принцип портфолио достижений, который организован в ВГСПУ. Так как многие к началу второго курса еще не имели определенных достижений, чтобы, например, участвовать в конкурсе на повышенную стипендию по одному из направлений (научной, спортивной, творческой, научной деятельности).

По второму блоку практические занятия 5-8, студенты представляют конспекты уроков и по каждому из них помещают в портфолио свою разработку, так как они обсуждаются на занятии, есть возможность к дедлайну довести их до совершенства. Заключительной частью портфолио является рефлексия по разделу, где студентам предлагается по практическому занятию 1-4 проанализировать свою деятельность в соответствии с методом «Радуга тегов», где они прописывают то, что было самым легким, самым сложным, что они поняли, чему научились, что получилось, что было интересно и что удивило. По практическому занятию 5-8 студенты осуществляют рефлексию по методу «Чемодан, мясорубка, корзина», указывая информацию, которая точно пригодится в профессиональной деятельности, информацию, которую нужно додумать, переработать, информацию, которую можно выбросить.

Большинство студентов отмечают, что ранее не встречались с таким средством контроля и оценки знаний, как портфолио. Они отметили, что преимущество данного средства заключается в осмыслении собственной

деятельности и его универсальности, так как его можно применять как учебной, так и во внеучебной деятельности. Анализ позволяет отметить, где будущий учитель успешен, а где ему нужно совершенствовать свою деятельность.

Портфолио как средство формирования профессиональной компетентности ориентирует будущего учителя на аналитические и рефлексивные способности, с целью корректировки последующей деятельности. Такая работа в большей мере соответствует рефлексивно-коррекционному компоненту профессиональной компетентности, так как будущий учитель в ходе составления портфолио канализует свою деятельность, те достоинства и недостатки, которые проявили в ходе выполнения определенных заданий. Таким образом, студенты проводят оценку качества своей деятельности, выполненных работ, включаемых в портфолио. Эти умения можно актуализировать в воспитывающей среде педагогического вуза, так как процесс формирования профессиональной компетентности предполагает, что будущий учитель использует средства для осуществления самоанализа собственной деятельности, способен к самопознанию своих внутренних качеств, а также может оценить потребности обучающихся.

Практическое занятие ориентировало студентов на проявление мотивации, творческого подхода, что свидетельствует о формировании компонентов профессиональной компетентности будущего учителя.

Таким образом, можем предположить, что для повышения уровня сформированности профессиональной компетентности у будущего учителя необходимо в ходе профессиональной подготовки ориентировать их на использование проектной деятельности, анализа и моделирования педагогических ситуаций.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была проанализирована работа доцента Н.И. Т. на факультете математики,

информатики и физики, который в своей работе активно применяет *анализ и моделирование педагогических ситуаций*.

По результатам анализа было выявлено, что анализ и моделирование педагогических ситуаций положительно влияет на процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя (рисунок 7).

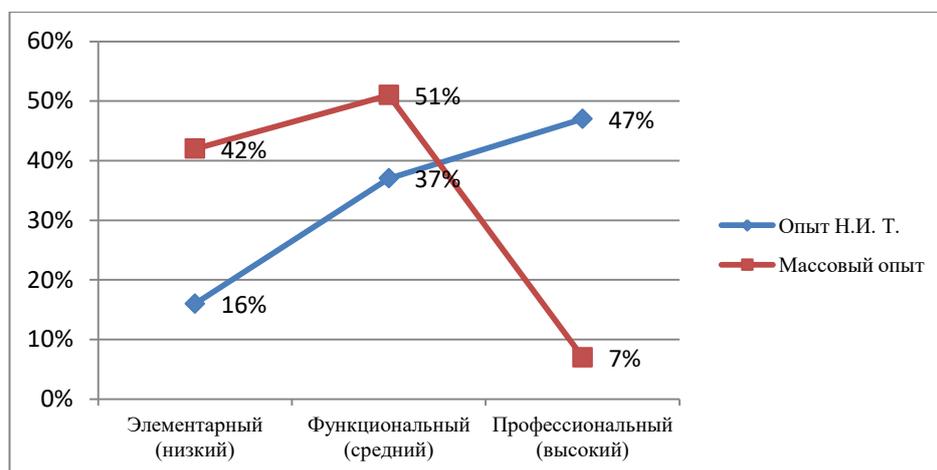


Рис.7. Результаты учебного процесса, организуемого доцентом Н.И. Т. и данные массового педагогического опыта

На графике показано, что показатели профессионального (высокого) уровня сформированности ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности у студентов, обучающихся у данного преподавателя выше на 30%. Показатели элементарного (низкого) и функционального (среднего) уровней выше при анализе массового педагогического опыта.

Анализ был проведен в рамках 8 практических занятий дисциплины «Педагогика» (раздел «Теория воспитания») по следующим темам: «Нормативно-правовые основы воспитательной деятельности»; «Принципы воспитания: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация»; «Движущие силы и логика воспитательного процесса»; «Воспитывающая среда и ее формирование для достижения личностных и метапредметных результатов»; «Средства и методы воспитания»; «Воспитание личности в коллективе»; «Функции и основные направления деятельности классного руководителя»; «Взаимодействие с

родителями в воспитательной деятельности классного руководителя»; «Этнокультурные особенности воспитания» (гр. МИФ-МИБ-31, МИФ-МИБ-32, 2021-2022 уч. год, 1 семестр).

В своей профессиональной деятельности при изучении педагогики преподавателем достаточно часто используется кейс-стади - студентам предоставляются конкретные ситуации для их дальнейшего решения, привлекая дополнительные материалы. Часть из них предлагается преподавателем, часть состоит из полученных знаний в ходе изучения дисциплины. Проблема, поставленная в кейсе, не имеет однозначного решения, правильность выполнения задания оценивается по той аргументации своего мнения, которое дает студент.

Анализ педагогических ситуаций осуществлялся на материале практического занятия «Воспитание личности в коллективе». Анализируя ситуацию буллинга Галина К. (МИБ-МИБ-31, 2021-2022 уч. год, 1 семестр) предложила провести с обучающимися классный час по теме «Буллинг в детском коллективе», выявить причины травли. Для того, чтобы составить адекватную для себя картину о том, кто же является объектом буллинга, можно провести диагностику, где ребятам предлагается написать имена трех людей с кем бы они пошли в поход, в кино, с кем бы делали уроки и т.д. Тем самым, имена учеников, которые встречаются в ответах на вопросах реже всего, могут быть подвержены травле или наименее включены в детский коллектив. Студентка объяснила свой ответ тем, что все дети порой не понимают, что, подшучивая над кем-то из одноклассников, осуществляют травлю, что тем самым противоречит гуманным принципам, на которых должно строиться взаимоотношение людей. Студентка предлагает проведение коллективно-творческого дела, которое, вероятно, позволит включить в коллектив наименее активных ребят, показать их значимость в реализации общего дела. Виктор Б. (МИБ-МИБ-31, 2021-2022 уч. год, 1 семестр) в ситуации, когда коллектив обучающихся плохо сплочен, и еще нет явного лидера, предлагает организовать самоуправление в классе, используя

тренинги лидерства. Анастасия Д. (МИФ-МИБ-32, 2021-2022 уч. год, 1 семестр), в анализе ситуации с учащимся, когда есть дети, не включенные в коллектив, предлагает поручать им задания, при выполнении, которых они почувствуют свою значимость и нужность в коллективе. Например, это может быть подготовка сценария мероприятия, помощь учителю в его организации, изготовление плакатов, декораций и т.д. Ольга С. (МИФ-МИБ-32, 2021-2022 уч. год, 1 семестр) в ситуации с учащимся, который отказывается выполнять домашние задания по некоторым предметам, предлагает организовать совместное выполнение домашнего задания с другими обучающимися, а затем организовать взаимопроверку. Если причина невыполнения в низкой мотивации и отсутствии интереса к заданиям, необходимо актуализировать их значимость для сдачи экзаменов, а также разнообразить задания, используя творческие, для смены деятельности.

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что будущий учитель индивидуально подходит к решению профессионально-педагогических задач, демонстрирует функциональный (средний) уровень знаний способов деятельности для решения этих задач. При этом будущий учитель демонстрирует высокий уровень мотивации профессиональных достижений. Эти характеристики могут соответствовать содержанию рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя.

Таким образом, мы считаем, что педагогические ситуации, в частности воспитывающие являются оптимальным средством формирования компетентности будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза.

Рассмотрим представленный педагогический инструментарий с точки зрения его воспитывающего потенциала для формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Воспитывающие ситуации содержат социальную проблему, поэтому часто их называют проблемными. В ходе решения проблем будущий учитель получает опыт профессиональной деятельности, посредством общения, проявления инициативы, творчества и самостоятельности. Используя воспитывающие ситуации в образовательной деятельности, педагог актуализирует знания студентов не только по предмету своей дисциплины, но и, привлекая, весь арсенал как учебной деятельности, например, когда студентам предлагается апробировать метод обучения по предмету своего профиля, а также арсенал воспитывающей среды образовательной организации.

В соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами обучение посредством проектирования проблемной ситуации активизирует творческую деятельность обучающихся. «Воспитывающая проблемная ситуация возможна в случае, когда будущий учитель не знает способа решения проблемы (для этого им необходимо актуализировать ранее усвоенные знания и умения и применить их на практике), а между теоретически возможным путем выполнения поставленной задачи и практической неосуществимостью избранного способа возникает противоречие. Создание проблемной ситуации требует, чтобы при ответе на вопрос возникли принципиально разные варианты решений» [131, с. 63].

Говоря о ситуациях В.В. Сериков отмечает, что это «педагогический механизм особой направленности, ставящий обучающегося в такие условия, которые изменяют его привычную жизнедеятельность и требуют от него изменения в поведении, проявления рефлексии по отношению к возникшей ситуации» [200, с. 74-75]. Таким образом, по замечанию В.В. Сериков воспитывающая ситуация аккумулирует в себе воспитательные средства.

Воспитывающие ситуации как средство, оказывающее влияние на процесс формирования профессиональной компетентности, призваны

стимулировать развитие личности, формировать готовность к деятельности в новых условиях.

Обратимся к доминирующему средству, позволяющему реализовать воспитывающие ситуации – это *проектная деятельность*. В.В. Усанов утверждает, что «проектная деятельность направлена на достижение дидактических целей через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [225].

По мнению Г.Л. Ильина, «проектная деятельность формирует навыки детальной проработки проблемы для достижения поставленной цели – результата практической деятельности» [87]. Таким образом, данное средство позволяет обучающимся освоить и выработать способы деятельности, позволяющие решать задачи, возникающие в деятельности. Также проектная деятельность ориентирована на возможность реализовать личностный потенциал обучающихся.

Д. Жак отмечает, что «проектная деятельность носит ценностный характер, предполагает проведение студентами самостоятельных исследований, формируя готовность к непредсказуемым событиям в профессиональной деятельности, гибкость в работе и скорости ее выполнения, способность решения актуальных проблем» [70]. Таким образом, подтверждается воспитывающая природа данного педагогического средства.

И.А. Колесникова, обращаясь к потенциалу проектной деятельности, видит в ней основное средство для развития диагностических, прогностических и оценочных навыков, благодаря которому у будущего учителя есть возможность «по-другому взглянуть на окружающий мир, проявить поисковую активность и ощутить неподдельный интерес к действительности» [107, с. 33].

М.Б. Романовская утверждает, что проектная деятельность «формирует у студентов навыки понимания поставленных задач, планирования конечного

результата и действий по его достижению, выполнения обобщенного алгоритма проектирования, поиска необходимой информации, понимания критериев оценки проектов, конструирования представлений о профессиональной деятельности» [181].

По мнению Е.С. Полат, «метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [171, с. 2]. Данный инструмент полезен тем, что на основе теоретических знаний будущий учитель создают практико-ориентированный продукт. При этом педагог выполняет консультирующую функцию, сопровождает процесс создания проекта. В ходе проектной деятельности ориентация идет не только на конечный продукт, но и на процесс создания, именно в ходе него студенты взаимодействуют друг с другом, учатся распределять роли в команде, ставить краткосрочные и долгосрочные цели, прогнозировать результаты своей деятельности [89].

Вслед за Ю.Г. Шихваргером, мы будем классифицировать проекты по деятельности, которая доминирует при его создании, а также в зависимости от целей проекта. В результате чего выделяются исследовательские, практико-ориентированные, творческие проекты. Все из предложенных видов находят свое отражение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя и могут быть средством при реализации воспитывающих ситуаций. Также важно отметить, что проектная деятельность позволяет осуществлять деятельность как в одной области знаний, так и привлекать межпредметные связи. Универсальность данного метода заключается в том, что он может быть индивидуальным, парным или групповым, что позволяет будущим учителям реализовывать свою деятельность в разных ролях [230].

В рамках реализации исследовательского проекта обучающие должны ориентироваться на предмет и методы исследования. Данный вид проектов

является продолжительным по времени, часто носит характер зачетной работы (курсовая, дипломная работы) или относится к внеучебной деятельности, например конкурсные работы на конкурсы и конференции. В образовательной составляющей исследовательские проекты находят свое отражение в самостоятельной работе студентов, это могут быть доклады, репортажи, заметки и статьи.

Практико-ориентированный проект в первую очередь направлен на результат деятельности обучающихся, отвечать их социальным интересам. Практико-ориентированные проекты – это конкретный продукт, которые несет практическую значимость, в большей мере направлен на формирование профессиональных компетенций. В рамках дисциплины «Основы вожатской деятельности» данным проектом является рабочая тетрадь вожатого, которая является методической копилкой, которую студенты могут использовать в практической деятельности. Важно отметить, что формирование данной методической копилки – это результат не только учебной деятельности, но и в большей мере внеучебной. Так как студенты проходят дополнительную подготовку по курсу вожатской деятельности, встречаются с директорами лагерей, кураторами, что позволяет им расширить спектр своих знаний. Есть студенты, которые сотрудничают с пресс-центром ВГСПУ и уже имеют опыт наблюдения за жизнью, протекающей в детском оздоровительном лагере. Тем самым воспитывающая среда университета включает будущего учителя в предстоящие виды деятельности еще до момента освоения соответствующей дисциплины. Но следует отметить, что такие случаи не многочисленны.

Говоря о творческом проекте, стоит отметить отсутствие требований к его четкой структуре. Данный вид проекта ориентирован на учет индивидуальных интересов и способностей обучающихся. К творческим проектам можно отнести игровую деятельность, создание афиш, флаеров. В процессе изучения дисциплины «Педагогика» (раздел Теория обучения)

студентам предлагается создание флаера к нестандартному уроку по своему профилю, пример которого мы видим на рисунке 8.

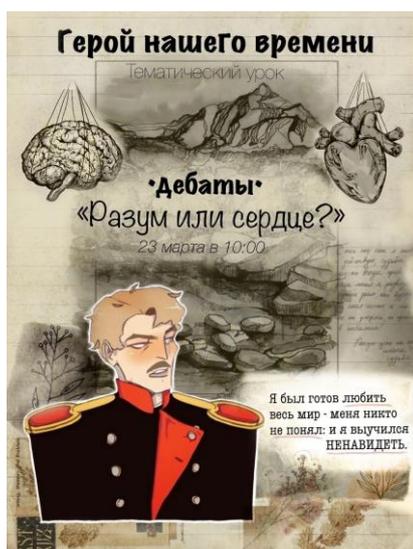


Рис. 8. Флаер к нестандартному уроку

Творческие проекты в большей мере ориентированы на межпредметные связи.

В структуру метода проектов входят следующие этапы:

- «этап ориентирования;
- этап планирования;
- этап сбора информации; •
- этап обработки материала (структурирование информации);
- этап реализации проекта (выполнение);
- этапы оформления результатов работы и презентации результатов проекта (защита);
- этап оценивания проекта;
- этап рефлексии» [170].

Обобщив выделенные этапы, отметим, что проектная деятельность основана на пяти «П» – это проблема, проектирование (планирование), поиск, продукт и презентация. Шестым «П» является портфолио, однако оно есть не во всех видах проектов.

В результате анализа можно сделать вывод, что проектная деятельность ориентирована на управленческие и организаторские

способности будущего учителя, в ходе создания проекта происходит выработка навыков совместной работы, прогнозирование результатов, а, следовательно, последующий анализ и коррекция полученного продукта. Проектная деятельность носит универсальный характер, так как находит свое отражение как в учебной, так и внеучебной деятельности будущего учителя. Студенческое сообщество привлекается к различного рода конкурсам, например от грантодателя Росмолодежь, где представители ВГСПУ неоднократно занимают призовые места. Данные особенности, на которые влияет проектная деятельность, соответствуют показателям содержательно-деятельностного и рефлексивно-коррекционного компонентов профессиональной компетентности будущего учителя. Таким образом, можно заключить, что применение на занятиях по педагогике такого средства, как проектная деятельность способствует формированию всей совокупности компонентного состава данной компетентности.

Применение проектной деятельности в профессиональной подготовке будущего учителя всегда предполагает решение какой-то проблемы, которая предусматривает использование всего комплекса методов и средств обучения, но и средств воспитывающей среды образовательной организации.

В последнее время получило распространение такое средство оценки достижений обучающихся, как *портфолио* (Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, А.С. Прутченков и др.). Данное средство позволяет будущему учителю продемонстрировать успехи своей профессионально-педагогической деятельности, благодаря вовлечению в деятельность разной направленности. Портфолио является отражением достижений как учебной, так и внеучебной деятельности по разным направлениям: творческой, спортивной, общественной, научной деятельности. В результате создания портфолио студенты не только показывают свои достижения в количественных показателях, но их дают качественную оценку в рефлексии-характеристике [223]. Таким образом, портфолио ориентировано на формирование

рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя.

Как было выявлено в первой главе в процессе формирования профессиональной компетентности у будущего учителя на высоком уровне проявляются способность к командной работе, аналитические навыки, а также рефлексивные способности, что соотносится с такой универсальной компетенцией, как критическое мышление. И.В. Мокроусов отмечает, что «формирование критического мышления предполагает создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию; когда эта позиция повышает надежность образования, оно становится осознанным, рефлексивным и повышает коммуникативный потенциал личности» [139].

О.И. Ваганова отмечает, что *технология развития критического мышления* «формирует готовность работать с разными трактовками информации, стимулирует понимание принципов, механизмов тех или иных явлений, способствует формированию навыков построения гипотезы и обоснованной классификации фактов, явлений. По мнению исследователя технологии развития критического мышления формируют умения высказывать аргументированное мнение, взвешенное, оценивающее суждение, способствует формулированию суждений на основе критериев, акцентирует внимание на логической формулировке выводов как следствия предварительного критического анализа фактов и/или явлений» [38].

Технология развития критического мышления как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя дает возможность за счет переструктурирования информации проанализировать и осмыслить ее. Таким образом, формируются навыки рефлексии, что позволяет осуществлять дальнейшее саморазвитие. Данное средство отражает характеристики рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности.

Следующим не менее важным средством формирования профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя являются *хронолинии* или ленты времени. С помощью них можно в хронологической последовательности изобразить события и факты в педагогической действительности настоящего и прошлого. Данное средство в основном реализуется в электронном формате и ориентировано на предметы, связанные с историей. Однако, при изучении исторических фактор на дисциплине «Педагогика», «Основы вожатской деятельности» можно использовать его потенциал.

Хронолинии позволяют рассмотреть конкретное событие или целый этап времени, в частности жизнь педагогов или отразить историю существования детского общественного объединения, детского оздоровительного лагеря. Особенность данного средства заключается в том, что оно позволяет систематизировать исторические события, особенно масштабные и избавить от «клиповое мышление» обучающихся. Под клиповостью мышления понимается «восприятие человеком информации через короткие отрывки и яркие образы, когда он не может долго удерживать внимание на одном объекте. Все это затрудняет работу над большими текстами» [137]. В хронолинии обязательно должна быть аннотация, то есть обоснование выбранного периода времени, дата, а также краткое описание произошедшего события. В хронолинии можно помещать цитаты, фотографии, аудио и видеофрагменты. В настоящее время популярными сервисами для создания хронолиний являются: <https://storyline.knightlab.com>; <https://timeline.knightlab.com>; <https://www.timetoast.com>; <https://www.preceden.com>; <https://www.tiki-toki.com>; <https://www.sutori.com>; <https://www.visme.co/timeline-maker>. Формат представления электронной хронолинии зависит от конкретного ресурса: это может быть как единый графический файл, так и последовательность слайдов, напоминающий интернет-презентацию [89].

Педагогический потенциал такого средства, как хронолиния состоит в том, что будущий учитель учится прогнозировать собственную деятельность, выбирать оптимальные технологии для реализации своей профессионально-педагогической деятельности, что соответствует содержательно-деятельностному компоненту профессиональной компетентности будущего учителя.

В воспитывающей среде педагогического вуза описанное средство получило активное распространение в период празднования 80-летия Сталинградской битвы, где студентам предлагалось отразить знаковые события, а также в период празднования 200-летия К.Д. Ушинского. Это средство носит универсальный характер, на занятиях мы даем этот инструмент, но возможность его применения в воспитывающей среде педагогического вуза, а также в дальнейшей профессиональной деятельности не ограничена.

Не менее распространенным средством структурирования и обобщения информации, которые применяются для создания опорных конспектов по дисциплине «Педагогика» является *кластер*. Как отмечает О.О. Путило, «кластер – это прием графической организации материала, отражающий смысловые поля того или иного понятия и помогающий обозначить связи между ними» [89]. Кластеры ориентированы на метапредметность, так как обучающиеся самостоятельно определяют критерии, по которым классифицируют материал, определяют средства для создания кластера. В основном в профессиональной подготовке используются самостоятельные кластеры, также будущим учителям предлагается разработать кластеры, которые будут ориентированы на репродуктивную и эвристическую подачу материала по своему профилю. Критериями эффективности кластера является его понятность, единообразие оформления (цвет, форма, тип линий), не перегруженность информацией.

Например, на дисциплине «Основы вожатской деятельности» студенты создают кластер «Модель самоуправления в отряде», представленный на рисунке 9.



Рис. 9. Модель развития самоуправления в детском коллективе

Данное средство позволяет осмыслить полученную информацию, переработать ее, так будущий учитель актуализирует содержательно-деятельностный и рефлексивно-коррекционный компоненты профессиональной компетентности. Кластер активно применяется будущим учителем в работе, связанной с методом мозгового штурма, в том числе на квизах, проводимых вузом.

Интеллект-карта, синонимичным понятием которой является *ментальная карта*, позволяет систематизировать информацию посредством схемы, где понятие рассматривается через его структуру. «Карта знаний оформляется в виде диаграммы связей – древовидной схемы, на которой изображены связанные между собой графические объекты и слова. Карты знаний используются для создания, визуализации, структуризации и классификации понятий и идей, а также как средство для организации деятельности, описания процессов решения самых разнообразных задач» [190, с. 68].

По своей форме ментальная карта близка к кластеру. Однако их разница заключается в большей объективности кластера по сравнению с

ментальной картой. Кластер является типизированной формой представления информации, ментальная карта имеет больше свобод, она отражает видение автора, строится на ассоциативных связях и наглядно-образном мышлении [89].

Данное средство представления информации позволяет представить элемент занятия, например, методы обучения, где существует много классификаций, студенту предлагается представить определенное количество и самостоятельно выбрать классификации. В большинстве случаев ментальная карта составляется при помощи онлайн-редакторов (например, <https://www.mindmeister.com/ru>, <https://bubbl.us/>, <https://mind42.com/>, <https://www.mindomo.com/ru/>). Достоинства ментальной карты, созданной посредством Интернет-ресурсов, заключаются в ее компактности и одновременно емкости. Гипертекст позволяет раскрыть определенные разделы ментальной карты и увидеть больше информации.

Использование такого инструмента как кластер или ментальная карта позволяет реализовать принцип наглядности, позволяет будущим учителям ассоциативно мыслить, подходить к выполнению задания творчески. Студенты практикуют перестраивание информации из одной модальности в другую, тем самым вырабатывая умение выбирать критерии для классификации информации, создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач. Все это направлено на формирование содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя. На рисунке 10 ниже приведен пример ментальной карты, которую составляли студенты по дисциплине «Педагогика».

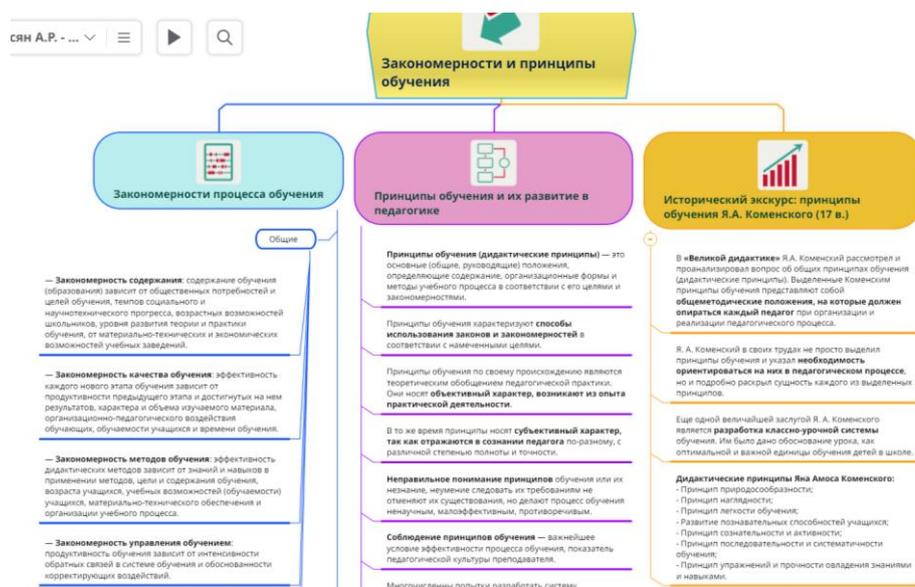


Рис. 10. Пример интеллектуальной карты

Среди описанных нами средств формирования профессиональной компетентности будущего учителя был представлен кейс. *Кейс-стади* определяется как «метод активного обучения на основе реальных ситуаций, где ученики ищут пути решения сформированной проблемы с помощью кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действия» [223]. Так как проблема в кейсе решается не однозначно, то студентов необходимо проводить комплексный анализ предлагаемой информации.

Как отмечает О.Г. Смолянинова, кейс-стади ориентирована на такие навыки, как: практические, где применяются творческие и коммуникативные навыки, так как данный инструмент предполагает, чаще всего, групповую работу, аналитические навыки, которые необходимы, чтобы разобраться в сущности кейса, а также навыки рефлексии [208].

Кейс-стади позволяет проанализировать ситуации, происходящие в реальной практической деятельности, позволяет выработать алгоритмы действия для решения поставленной проблемы, при этом используя коммуникативные навыки, при взаимодействии с окружающими людьми, а также навыки планирования и прогнозирования, что соответствует содержательно-деятельностному компоненту профессиональной

компетентности будущего учителя. В ходе решения кейса студенты анализируют проблему, намечают пути корректировки, это соответствует рефлексивно-коррекционному компоненту профессиональной компетентности будущего учителя. Таким образом, данный инструмент направлен на формирование вышеуказанных компонентов профессиональной компетентности будущего учителя.

При изучении дисциплины «Технология и организация воспитательных практик» студентам предлагается сконструировать кейсы по теме «Педагогическая поддержка», используя предложенные тактики для их решения. При этом от будущего учителя требуется соблюдение этапов создания кейса, которые были выданы им заранее, туда входит проблематика, выбор документации, методические рекомендации, куда входят задания к кейсу. Проблемная ситуация является ключевым звеном в процессе конструирования кейса. Нами были предложены следующие проблемы: неуспеваемость школьников, отсутствие мотивации, плохое поведение на уроках, отказ делать домашнее задание. Проектируя данные кейсы, будущий учитель находится в позиции классных руководителей, тем самым предлагая проектные решения для воспитывающих ситуаций.

По результатам анализа деятельности профессорско-преподавательского состава ВГСПУ было выявлено, что педагогический инструментарий положительно влияет на процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя, что находит свое отражение в графике, представленном на рисунке 11.

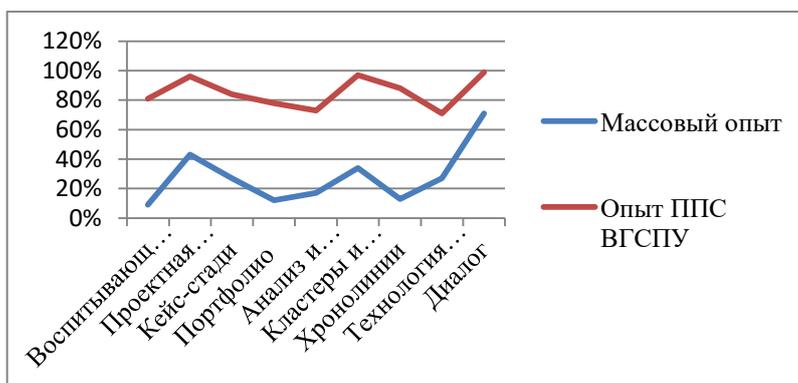


Рис. 11. Соотношение массового педагогического опыта и опыта профессорско-преподавательского состава ВГСПУ по применению педагогического инструментария

2.2. Опыт-экспериментальная проверка модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя

Опыт-экспериментальная работа по проверке эффективности модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования компетентности будущего учителя проводилась в течение 2021-2022, 2022-2023 учебных годов на базе института русского языка и словесности, института естественнонаучного образования, физкультуры и безопасности жизнедеятельности, факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В эксперименте приняли участие 237 студентов-бакалавров вторых и третьих курсов очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Выявленный нами педагогический инструментарий, позволяющий приобрести опыт будущему учителю решать и конструировать воспитывающие ситуации в предстоящей профессиональной деятельности, представляет собой сочетание взаимодополняющих педагогических средств: проектная деятельность, анализ и моделирование педагогических ситуаций, кейс-стади, портфолио, хронолинии, кластеры и интеллект-карты, технология развития критического мышления, диалог. Использование педагогического инструментария обусловлено функциональными характеристиками компонентов профессиональной компетентности будущего учителя.

В результате анализа, проведенного в первой главе исследования, и выявления компонентов профессиональной компетентности будущего учителя нами было выявлено соотношения структуры исследуемого феномена и педагогического инструментария, направленного на её формирование. Доминирующим инструментом, направленным на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, являются воспитывающие ситуации и проектная деятельность, так как они в

большей мере ориентированы на принципы воспитывающей среды педагогического вуза. Сопутствующими средствами формирования ценностно-смыслового компонента являются анализ и моделирование педагогических ситуаций, портфолио, кейс-стади; содержательно-деятельностного компонента – анализ и моделирование педагогических ситуаций, кейс-стади, хронолинии, кластеры и ментальные карты; рефлексивно-коррекционного – портфолио, технологии развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций. Вышеуказанный педагогический инструментарий реализуется в системе, целостно влияя на весь процесс формирования профессиональной компетентности.

Усиливает вышеуказанные средства диалог, сопровождающий детальность будущего учителя на протяжении всей его профессиональной подготовки, являясь основным в профессионально-педагогической деятельности.

Диагностические методики, которые использовались нами в параграфах 1.1. и 1.2 показали, что будущий учитель затрудняется в реализации профессионально-педагогической деятельности в нестандартных ситуациях, особенно если это касается сотрудничества с другими участниками образовательного процесса. Испытывают затруднения и когда необходимо задействовать ресурс воспитывающей среды, для решения профессиональных задач, проявляя эпизодические способности в отборе технологий для их решения. Способы решения воспитывающих ситуаций в основном носят репродуктивный характер, будущий учитель задействует только известные ему средства, не требующие выработки новых навыков в решении ситуаций. Кроме этого, прослеживаются затруднения в прогнозировании собственной деятельности, планировании результатов профессионально-педагогической деятельности, слабые рефлексивные и аналитические навыки. Эти недостатки соответствуют пороговому и повышенному уровням сформированности профессиональной

компетентности средствами воспитывающей среды. Однако сформированность на творческом уровне у студентов почти отсутствует.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. При этом учитывался переход от одного компонента профессиональной компетентности будущего учителя к другому, но это не отрицает целостности восприятия данного феномена.

Первый этап эксперимента состоял в формировании профессиональной компетентности будущего учителя с приоритетом ценностно-смыслового компонента. Были поставлены следующие задачи:

- актуализировать у будущего учителя необходимость мотивации в предстоящей педагогической деятельности, определить ее роль в процессе его профессиональной подготовки;

- ориентировать на развитие умения выбирать необходимые технологии, направленные на мотивацию обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

- сформировать устойчивые навыки анализа педагогических ситуаций;

- актуализировать у будущего учителя необходимость реализации смыслотворческой деятельности в воспитывающей среде педагогического вуза;

- развить навыки командного взаимодействия среди студентов;

- сформировать представления о разработке замысла воспитывающих ситуаций, как средства повышения мотивации в профессионально-педагогической деятельности;

- сформировать представления о самоанализе в деятельности учителя посредством воспитывающей среды университета.

Эксперимент по апробации разработанной модели на первом этапе проводился в течение 2022/23 учебного года. Была проведена работа по реализации 10 практических занятий по педагогике, включающих помимо учебной деятельности внеучебную по следующим разделам: «Теория

воспитания», темы: «Воспитывающая среда и ее формирование для достижения личностных и метапредметных результатов»; «Средства и методы воспитания»; «Воспитание личности в коллективе»; «Функции и основные направления деятельности классного руководителя»; «Взаимодействие с родителями в воспитательной деятельности классного руководителя»), по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик» темы: «Деятельностный подход в организации воспитательных практик», «Основные воспитательные технологии в работе классного руководителя», «Кейсы организации воспитательных практик в современной школе», по дисциплине «Основы вожатской деятельности», темы: «Нормативно-правовые основы вожатской деятельности», «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности».

Выходя за рамки учебной деятельности, мы организовывали работу со студентами вне пространства вуза, используя возможности облачных хранилищ. Нами активно использовались гугл- и яндекс-диск, где студентам предлагалось в дистанционном формате осуществлять активное взаимодействие с сокурсниками и преподавателем.

Основными средствами, способствующими решению и конструированию воспитывающих ситуаций, на первом этапе эксперимента стали проектная деятельность, кейс-стади, кластеры и ментальные карты, анализ и моделирование педагогических ситуаций.

Опишем фрагменты некоторых экспериментальных занятий, которые являются наиболее типичными для данного этапа исследуемого процесса.

На практическом занятии по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик» по теме «Деятельностный подход в организации воспитательных практик» мы предлагали студентам в рамках учебной деятельности решить три типа воспитывающих ситуаций: нравственно-ценностной позиции, гражданско-патриотической направленности, профессионального самоопределения.

Приведем пример и вариант решения ситуации нравственно-ценностной позиции.

Ситуация. Николай поступил на факультет математики, информатики и физики. Данный факультет отличают устоявшиеся ценности и дух коллективизма. Студенту трудно было адаптироваться к такой атмосфере на факультете. Однако увлечение Николая роботами изменило его отношение к факультету. Преподаватели факультета, зная заинтересованность Николая, предложили ему поучаствовать в качестве волонтера в мастер-классе по робототехнике на тему «Основы работы и обзор робототехнического набора Lego Mindstorms EV3», но важным условием было посещение подготовительных занятий без ущерба учебной деятельности. Такая серьезная подготовка была организована потому, что студент должен был сопровождать представителей общеобразовательных организаций, которые должны были увидеть потенциал вуза в робототехнике и организовать в рамках взаимодействия школа-вуз совместную профильную смену. Николай с удовольствием согласился поучаствовать, ведь мероприятие для него показалось интересным и перспективным. Однако, когда подготовительная работа стала подходить к завершению, выяснилось, что один из преподавателей по дисциплине, по которой у Николая были сложности, предложил вместо сдачи отчета защитить проект, и защита была назначена на день проведения мастер-класса.

Вопросы:

1. Не должен ли Николай отказываться от участия в мастер-классе?
2. Почему Николай не может просто отказаться от участия без объяснения причин?
3. Нужно ли выполнить обещанную договоренность?
4. Как отказ от участия может повлиять на дальнейшее обучение Николая?
5. К чему приведет отказ от участия Николая в мастер-классе?
6. Чьи интересы должны быть в приоритете у студента?
7. Почему интересы вуза должны быть у Николая приоритетнее своих собственных?

Данную ситуацию, по мнению О.С. Богдановой и Л.П. Катаева можно отнести к ситуации свободного выбора, ведь студент может, как отказаться от участия в мастер-классе, так и согласиться и сдавать сложный для него зачет. Однако данная ситуация по классификации Т.Е. Конниковой относится к ситуации непринужденной принудительности. Студент не обязан участвовать в мастер-классе, но в тоже время, отказавшись, он подведет вуз. Для того, чтобы дать ответы на поставленные вопросы, мы предложили сначала актуализировать сведения о кейс-стади, так как предложенная ситуация может быть решена с использованием алгоритма данного средства. А затем, используя проектную деятельность, разработать проект-решение поставленной проблемы.

Первоначально мы ориентировали студентов использовать метод мозгового штурма и посредством составления ментальной карты предложить первичные ответы на поставленные вопросы. Данное средство отличается

своей схематичностью и позволяет коротко систематизировать информацию. Для более обеспечения продуктивной командной работы мы внесли элемент соревнования, разделив группу на две подгруппы и определив конкретное время для обсуждения каждого вопроса и механизм ответов.

В результате ответов на вопросы большинство студентов пришли к выводу, что Николай не должен отказываться от участия в мастер-классе, тем более без объяснения причин. Некоторые из студентов предположили, что если Николай объяснит причину своего отказа в участии, организаторы мастер-класса попросят преподавателя продлить сроки сдачи проекта. Большинство студентов однозначно высказались о том, что студенту необходимо выполнить своё обещание, потому что он может подвести большое количество людей. Были и студенты, которые предположили, что может быть отказ от участия, однако вследствие этого Николай может потерять доверие преподавателей и деканата, потому что один раз уже всех подвел. Почти единогласным было мнение студентов о том, что интересы вуза должны быть приоритетнее своих собственных, потому что университет обладает высоким уровнем авторитета, а также стремится к улучшению процесса профессиональной подготовки будущего учителя благодаря налаживанию тесных контактов со школами, на что и ориентировано мероприятие, описанное в ситуации.

На практическом занятии на тему: «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности» (ФЛ-РЛБ-31,32, 33, ФЛ-РАБ-31, 2 семестр 2022-2023 уч. года) нами были поставлены следующие задачи: сформировать знания о возрастных особенностях детей в детском оздоровительном лагере, определить алгоритмы формирования временного детского коллектива, сформировать знания о механизмах создания самоуправления в отряде, выявить проблемы педагогической действительности, наметить целевые ориентиры для их решения; актуализировать роль анализа воспитывающих педагогических ситуаций. На практическом занятии от студентов

требовалось обращение к уже имеющемуся опыту организации самоуправления в образовательной организации.

На начальном этапе практического занятия преподаватель выдал студентам карточки с педагогическими ситуациями, в которых была определенная педагогическая проблема. Студентам необходимо было ознакомиться с ними и предложить мероприятия внеучебной деятельности, направленные на их решение. Анализ педагогических ситуаций выполнялся в соответствии с определенным алгоритмом: выявление проблемы, факторов, влияющих на данную проблему, заинтересованных сторон в решении проблемы, этапов решения педагогической проблемы, положительного эффекта.

Приведем конкретные примеры предлагаемых педагогических ситуаций и результаты их анализа. Так, например, студент Илья Ш. (гр. ФЛ-РЛБ-31) имеющий средний уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя рассматривал педагогическую ситуацию о том, как включить закомплексованного ребенка 10-12 лет в детский коллектив. В начале занятия студент предложил провести беседу с таким ребенком и предложить ему деятельность, выполняя которую закомплексованный ребенок будет находиться в зоне комфорта. В результате анализа педагогической ситуации Илья Ш., использовал предлагаемый алгоритм её решения и смог правильно определить педагогическую проблему, заключающуюся в отсутствии контакта с группой сверстников. Таким образом, вовлечение такого ребенка в коллектив возможно через создание ситуации успеха, которая позволит показать ему свои сильные стороны, получить признание среди сверстников. При этом Илья Ш. отметил большую роль вожатого во включении закомплексованного ребенка во временный детский коллектив. Даже в таком ребенке, по мнению студента, заложен потенциал, который необходимо раскрыть в среде детского оздоровительного лагеря, ведь главной задачей является организация досуга. В ходе решения данной ситуации, студент актуализировал роль

смыслотворческой деятельности учителя, которая ориентирует деятельность будущего учителя на определение ценностей и смыслов в ходе профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, можно провести параллель с воспитывающей средой вуза, а именно институтом кураторства. Студент во время анализа педагогической ситуации в качестве аргументов обращался к собственному опыту, когда его профессиональная подготовка начиналась, опыт куратора группы помог студенту выявить механизмы решения данной ситуации, а также уже на собственном опыте наставника реализовать предложенные механизмы.

Еще одним примером анализа педагогической ситуации является пример включения ребенка с завышенной самооценкой во временный детский коллектив. Студентка Яна П. (средний уровень) в начале занятия предложила провести беседу и анкетирование с таким ребенком, определить его интересы и склонности, посредством методики «Профиль», а затем попытаться предложить такую деятельность, в которой именно этот ребенок будет лучшим. По итогам анализа ситуации Яна П. определила, что проблема данной ситуации заключается во внутренних противоречиях ребенка, вызванных сменой обстановки и неуверенностью в себе. Для этого можно провести лично-ориентированное коллективно-творческое дело, где ребенок с завышенной самооценкой обретет уверенность и почувствует себя частью единого целого.

В ходе анализа процесса решения педагогических ситуаций, нами было отмечено, что будущий учитель, выявляя педагогическую проблему, обсуждал её в группе, советуясь друг с другом, те, кто были не согласны, предлагали свои идеи. Решение принималось через коллективную договоренность. Некоторые студенты выявили, что до ознакомления и решения педагогических ситуаций, предложенные мероприятия не соотносились с поставленными задачами. Поэтому можно сделать вывод, что поставленная проблема слабо ориентирует на подбор необходимого арсенала

средств для её решения, сначала необходимо погрузиться в ситуацию, проанализировать её, тем самым возрастает роль анализа в педагогической деятельности.

По итогам совместной работы со студентами нами был сделан вывод, что будущий учитель, намечая определенные траектории решения педагогической проблемы, вырабатывает навык целеполагания, приобщается к ценностям предстоящей профессионально-педагогической деятельности, определяет смыслы. Поставленные на занятии задачи были решены, в ходе работы была ориентация на ценностно-смысловую природу профессиональной компетентности будущего учителя.

Представленное средство является основой для дальнейшего формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Проанализируем другие средства направленные на её формирование. Одним из эффективных средств, позволяющим проводить анализ педагогических ситуаций, но выходящим за его рамки, являются кейсы. В рамках нашего исследования проводились практические занятия на тему: «Кейсы организации воспитательных практик в современной школе», задачами которого являлись формирование навыков взаимодействия студентов в групповой работе в рамках реализации Рабочей программы воспитания, определение ценностей и смыслов профессионально-педагогической деятельности в создании модулей Рабочей программы воспитания.

Студенты получили задание: проанализировать информационные кейсы с сайта Апробации и внедрения примерной программы воспитания Института стратегии развития образования <http://form.instrao.ru/PPV.php> (п. 3 в источниках) и разработать собственный модуль в соответствии с примерной программой воспитания (см п. 2, раздел 3). Подготовить презентацию собственного модуля.

Подгруппа 1 – Модуль «Ключевые общешкольные дела»

Подгруппа 2 – Модуль «Классное руководство»

Подгруппа 3 – Модуль «Организация предметно-эстетической среды»

Подгруппа 4 – Модуль «Экскурсии, экспедиции, походы»

Подгруппа 5 – Модуль «Самоуправление»

Подгруппа 6 – Модуль «Школьные медиа»

В качестве логики по созданию кейса мы предложили алгоритм Е.Ю. Азбукиной, Г.Н. Прозументовой, О.Г. Смоляниновой, где первый этап – это постановка цели, второй – поисковая деятельность, третий – обработка необходимой информации, четвертый – представление кейса и его обсуждение, пятый – последующие рекомендации по практической реализации.

Важным в работе на занятии является взаимная оценка разработанных кейсов и экспертиза модулей на предмет решения задач духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей. Таким образом, на занятии сразу была проведена корректировка кейсов, в соответствии с возникшими вопросами и замечаниями.

Кейс-стади имеет отличие от типичного анализа педагогических ситуаций, которое заключается в детальном анализе событий, описанных в кейсе, факторов, влияющих на проблематику. Кейс-стади предполагает четкое использование конкретной документации (нормативно-правовой базы) для их решения. Обычно в кейсе описываются не типичные ситуации, решение которые требует нестандартных подходов.

Практическое занятие ориентировало студентов на необходимость изучения примерной программы воспитания, обращения к Рабочим программам воспитания тех образовательных организаций, в которых они обучались или проходили педагогическую практику.

Отметим, что применение кейсов на практических занятиях со студентами способствовало не только их обучению, поиску шаблонной информации для наполнения своего модуля, но и разработке специфичных мероприятий в соответствии с воспитывающей средой образовательной организации. Таким образом, поставленные задачи практического занятия были достигнуты.

Таким образом, кейсы, содержание которых было направлено на анализ конкретных ситуаций, развивающие мотивационные, прогностические, творческие и социальные навыки, соответствует характеристикам ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности.

Специфической особенностью ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности будущего учителя является то, что будущий учитель определяет свою ценностно-смысловую позицию по отношению к себе, своей деятельности и своему окружению. В ценностно-смысловом компоненте заложена целевая ориентация профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, его мотивационная направленность, а также смысловая составляющая профессиональной подготовки, таким образом, умение ставить цели и отбирать для этого оптимальные технологии формируется и реализуется посредством *проектной деятельности*. Приведём еще один пример практического занятия с использованием проектной деятельности. Данное занятие было посвящено теме «Основные воспитательные технологии в работе классного руководителя» (гр. ФЛ-РЛБ-31,32, 2022-2023 уч.год)

Задача занятия заключалась в ориентации на воспитывающую направленность в деятельности классного руководителя, представления о разработке замысла проекта и его основных этапах, ожидаемых результатах, перспективах реализации.

На данное практическое занятие студенты получили задание разделиться на подгруппы и подготовить информационный, нравственный, интеллектуально-познавательный, тематический, ситуационный классный час, классный час в формате «открытой кафедры», классный час в формате «урок замечательной личности». Классный час обязательно должен ориентироваться на формирование у воспитанников таких качеств личности, как толерантность, патриотизм, ценностное отношение к труду, эмпатия и т.п., а также на образовательные потребности и интересы обучающихся.

Одна из мини-групп студентов (средний уровень) готовила ситуационный классный час, посвященный теме «Дружба». Целью занятия было формирование нравственных качеств учащихся: умение дружить, беречь дружбу, уважать своих товарищей. В рамках классного часа студенты предлагают ситуацию нравственного выбора на следующие темы:

Твой друг не сделал домашнее задание и просит списать.

Твой друг получает плохие отметки, и родители тебе запрещают с ним дружить.

Твой друг совершает плохой поступок, и об этом узнают все, в том числе и ты.

После чего студенты совместно с обучающимися предлагают прописать правила дружбы. Таким образом, ситуационный классный час позволяет осуществить превентивные меры по одной из проблем во взаимодействии обучающихся. Учитель ориентирует обучающихся к обращению к ценностно-смысловой сфере своей личности, вместе с обучающимися ищет способы саморегулирующего поведения и побуждающие способы обращения к морали.

Практическое занятие способствовало развитию представлений о роли классного руководителя и классного часа в мотивации обучающихся, формировании у них духовно-нравственных качеств. Студенты обращались к опыту организации «Разговоров о важном» в вузе, отмечали роль кураторов и наставников в этом процессе. В своих классных часах студенты предлагали организовать опыт, подобный тому, который организован в ВГСПУ, когда на встречи со студентами приглашают специалистов разных сфер, что свидетельствует об осознании студентами необходимости привлечения других специалистов и направленности на удовлетворение образовательных потребностей учащихся. У студентов сформировалась система знаний о разработке замысла проекта воспитывающих ситуаций, перспективах их применения в образовательном процессе. Важно отметить, что данное средство ориентировано на реализацию всех представленных нами типов

воспитывающих ситуаций, так как спектр тематик достаточно широк. Все задачи, поставленные на занятия, были выполнены.

Следовательно, проектная деятельность формирует первичные представления о разработке замысла воспитывающих ситуаций, посредством которых будущий учитель определяет для себя механизмы мотивации обучающихся к активному включению в воспитывающую среду образовательной организации. Студенты вовлекаются в активную групповую работу, что оказывает влияние на весь процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Самостоятельная работа студентов, вынесенная за рамки аудиторной, осуществлялась на Google-диске, где они могли выполнять дополнительные задания. В результате преподаватель мог оценить активность каждого члена группы, давать комментарии по улучшению выполненной работы. Такой формат взаимодействия позволил студентам актуализировать знания или получить их (при отсутствии) о том, как можно организовать дистанционную групповую работу. Эти умения пригодились студентам во время участия в Региональной олимпиаде по педагогике «Образ современного учителя: наследие и инновации», посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, где в составе команды ВГСПУ приняли участие 3 представителя Института русского языка и словесности.

Результаты занятий, которые проводились нами в рамках первого этапа опытно-экспериментальной работы доказали эффективность педагогического инструментария, который в первую очередь актуализирует воспитывающую среду образовательной организации для эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Проектная деятельность акцентирует деятельность будущего учителя на умении отбирать технологии по повышению мотивации в учебной и внеучебной деятельности. Создание проектов ориентировано на работу в группах, где у каждого из участников свой функционал, строгое

распределение ролей, что мотивирует будущих учителей на ответственное отношение к своей работе, на вклад в общее дело коллектива.

Анализ и моделирование педагогических ситуаций направлен на формирование навыков выявлять педагогическую проблему, определять механизмы ее решения. Эффективность данного средства проявляется в выработке у студентов конкретного алгоритма анализа возникающих или предлагаемых педагогических ситуаций.

Кейс-стади требует от будущего учителя знание особенностей данного педагогического инструмента, принципов, отличающих кейс от обычного упражнения. В рамках изучения дисциплины «Педагогика» преподаватель знакомит студентов с кейс-стади, как основным инструментом, используемым при государственной итоговой аттестации. Кейс активно используется при анализе Рабочей программы воспитания, её модулей и разработке авторских программ. Студенты осуществляют сопоставительный анализ документа, с реально реализуемыми мероприятиями на своём факультете, тем самым анализируют разнообразие воспитывающей среды вуза.

Условием эффективности описанного педагогического инструментария на первом этапе опытно-экспериментальной работы является его целостность и системность. Указанные нами средства направлены на формирование ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности. Основным выступает проектная деятельность, которая ориентирует на способность критически мыслить, определять цели и задачи своей деятельности, осуществлять совместную деятельность. Сопутствующими средствами являются кейс-стади, анализ и моделирование педагогических ситуаций, которые позволяют выстроить стратегию по решению педагогической проблемы, определяя основные ценностные ориентации, которыми можно руководствоваться при её решении.

Повторная диагностика показала, что первый этап эксперимента позволил достигнуть поставленных задач. Будущий учитель изменил своё

отношение к мотивации и смысловому творчеству в педагогическом процессе, признал их необходимость в профессиональной деятельности. Данный вывод подтверждается наличием мотивационной части как основы проектов.

У будущих учителей сформировались умения отбирать необходимые методики для повышения мотивации обучающихся, привлечению их в активную воспитательную деятельность.

На рисунке 12 отражены основные результаты первого этапа исследования

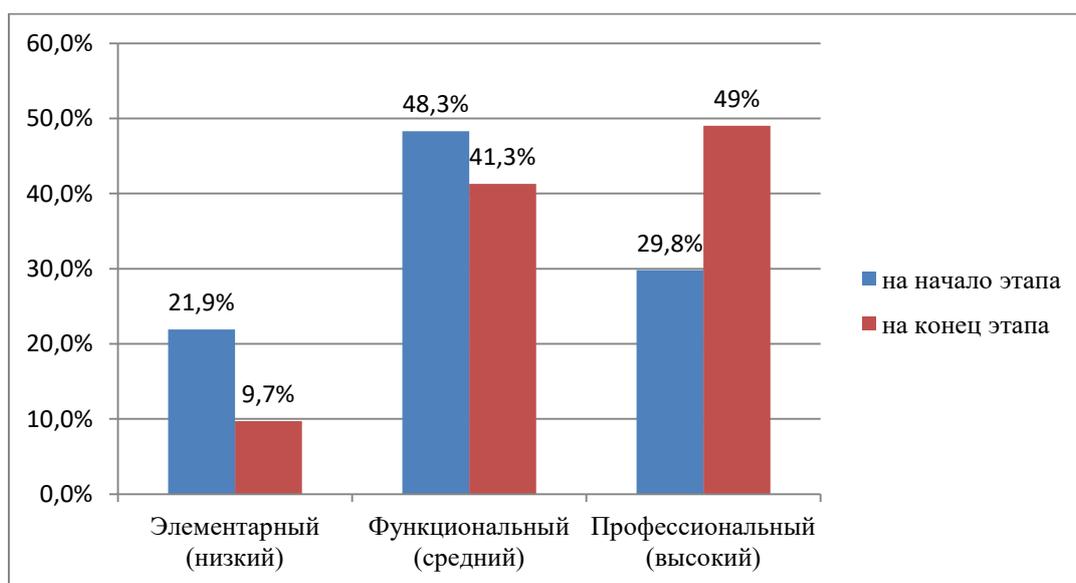


Рис.12. Уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя (по итогам первого этапа эксперимента)

Диаграмма показывает, что в период первого этапа эксперимента уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя стал выше. Количество студентов на элементарном (низком) уровне уменьшилось на 12,2 % (с 21,9 % до 9,7 %), на функциональном (среднем) уровне также снизилось количество студентов на 7 % (с 48,3 % до 41,3 %). А на профессиональном (высоком) наоборот, студентов стало больше на 19,2 % (с 29,8 % до 49 %). Полученные данные свидетельствуют о том, что задачи первого этапа эксперимента в основном достигнуты.

Результаты первого этапа эксперимента выступили в качестве основы для последующего формирования у студентов профессиональной

компетентности будущего учителя. Актуализация мотивации к педагогической деятельности, а также осознание смысла и ценностей профессионально-педагогической деятельности являются базой для дальнейшего педагогического прогнозирования, отбора средств, методов, форм и технологий педагогической деятельности, что является основой для реализации содержательно-деятельностного компонента.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы акцент делался на содержательно-деятельностном компоненте профессиональной компетентности будущего учителя. Были поставлены следующие задачи:

– актуализировать педагогический инструментарий, необходимый для прогнозирования результатов своей деятельности и активного взаимодействия;

– ориентировать будущего учителя на выбор средств, методов, форм и технологий для решения задач воспитывающей направленности;

– активизировать взаимодействие студентов при обсуждении поставленных задач и их решения.

Основными средствами, способствующими решению и конструированию воспитывающих ситуаций, на втором этапе эксперимента стали: моделирование и анализ педагогических ситуаций, хронологии, проектная деятельность, кластеры, интеллект-карты и кейсы.

Решение задач, выбранными средствами, осуществлялось при изучении дисциплин «Педагогика» (1, 2 семестры 2022-2023 уч. года), «Технология и организация воспитательных практик» (2 семестр 2022-2023 уч. года), «Основы вожатской деятельности» (2 семестр 2022-2023 уч. года).

Продолжительность второго этапа эксперимента – с сентября 2022 г. по май 2023 г. На втором этапе нами была реализована система 14 занятий по дисциплине «Педагогика» (Раздел «Теория обучения»), темы: «Закономерности (общие и частные) и принципы обучения», «Проектирование процесса обучения», «Методы обучения», «Формы обучения, их классификация», «Урок как основная форма обучения в

современной школе», «Технологический подход в обучении», «Современные средства оценки результатов обучения», «Дидактические технологии с использованием ИКТ»), (Раздел Теория воспитания, темы практических занятий: «Принципы воспитания: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация»; «Воспитывающая среда и ее формирование для достижения личностных и метапредметных результатов»; «Средства и методы воспитания»; «Воспитание личности в коллективе»; «Функции и основные направления деятельности классного руководителя»; «Взаимодействие с родителями в воспитательной деятельности классного руководителя»), 7 занятий по дисциплине «Технологии и организации воспитательных практик» (темы: «Деятельностный подход в организации воспитательных практик», «Основные воспитательные технологии в работе классного руководителя», Основные организационные формы воспитательных практик в работе классного руководителя», «Кейсы организации воспитательных практик в современной школе», «Организация воспитательной практики на основе проектной технологии», «Технологии педагогики сотрудничества в урочной и внеурочной деятельности», «Информационные технологии в организации воспитательных практик»), 5 занятий по дисциплине «Основы вожатской деятельности» (темы «История вожатского дела», «Психолого-педагогические основы вожатской деятельности», «Организация воспитательной работы в детском лагере», «Педагогическое проектирование воспитательного процесса в лагере. Практика применения технологий воспитательной работы в условиях детского оздоровительного лагеря», «Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности»). Внеучебная работа реализовывалась через социальную сеть «ВКонтакте», где в сообществе «Педагогика для филфака», выкладывались яркие разработки, обсуждались сложные ситуации. Также взаимодействия со студентами осуществлялось посредством мессенджера «ВКонтакте», где им

предоставлялась актуальная информация об интересных событиях из жизни университета, конкурсах, проводимых вузом и его партнерами.

Далее опишем те занятия, где был реализован указанный нами педагогический инструментарий.

На данном этапе мы решали и моделировали со студентами воспитывающие ситуации в учебной и внеучебной деятельности.

Приведем пример и вариант решения ситуации гражданско-патриотической направленности:

Ситуация. Ангелина в школе успешно принимала участие в мероприятиях экологической направленности, хотела поступить учиться на ландшафтного дизайнера, но потом узнала об Институте естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности ВГСПУ и решила, что данный институт откроет перед ней больше возможностей. Поступив на профиль «Биология, География» Ангелина погрузилась в учебную деятельность, после сельской школы ей тяжело было привыкнуть к образовательному процессу в вузе. В течение первых двух лет обучения ей было сложно сдавать экзамены из-за сильных переживаний, так как девочка очень ответственно относилась к учебе, как в школе, так и в вузе. Но в школе она успевала участвовать во внеурочной деятельности, а в университете даже и не знала, какие реализуются мероприятия, из-за своей ответственности в учебе. 2022\23 учебной год в ВГСПУ был отмечен патриотической направленностью в реализации мероприятий. Зимой в ВГСПУ началось активное празднование 80-летия разгрома советской армией немецко-фашистских войск под Сталинградом, были проведены концерты, проведен кинофестиваль. Ангелина очень заинтересовалась тем, что в вузе, в котором она обучает, так грандиозно отмечают праздники, посвященные знаковым событиям истории. Поэтому, когда 19-21 апреля 2023 г. в Волгограде проводился V Международный форум «Золотая звезда», посвященный 80-летию победы в Сталинградской битве девочка предложила свою кандидатуру в качестве волонтера, а после этого она вступила в Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых», а также стала участником общественного центра гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи «Волонтеры Победы». Активно принимала участие в качестве волонтера в сопровождении тематической смены «Юные историки».

Таким образом, Ангелина помимо учебной деятельности включилась в воспитывающую среду вуза. Однако у Ангелины начались еще большие проблемы с учебой, потому что ее стали снимать с аудиторных занятий, и она не успевала выполнять задания, которые давали преподаватели, если не понимала их. Куратор предложила студентке сократить количество мероприятий, в которых она принимает участие.

Вопросы:

1. Должна ли Ангелина последовать совету куратора?
2. Как Ангелине исключить академическую неуспеваемость без ущерба участия во внеучебной деятельности?
3. Какие могут быть причины активного погружения студентки в воспитывающую среду?
4. Почему в школе студентка успевала совмещать учебную и внеучебную деятельность, а в вузе нет?
5. Как рационально Ангелине расставить приоритеты между учебной и внеучебной деятельностью?

6. Повлияет ли выход студентки из общественно-государственного движения детей и молодежи на её профессионально-личностное развитие и становление её гражданско-патриотической позиции?

В ходе обсуждения поставленных вопросов студенты посредством хронологии изобразили данную ситуацию, чтобы выявить ключевые моменты жизни девочки для определения факторов влияющих на её успеваемость и активное погружение в воспитывающую среду вуза. Далее студенты использовали кластер, чтобы рассмотреть варианты минимизации академической неуспеваемости Анжелины. Ментальная карта позволила выявить плюсы и минусы участия студентке в гражданско-патриотических мероприятиях. В результате чего студентами был составлен план, который позволит Анжелине сбалансировать нагрузку от внеучебной деятельности и минимизировать ущерб в учебной деятельности. Разбившись на мини-группы, студенты по очереди защищали свои проекты-планы.

Прорабатывая предложенную систему ситуаций, студенты погружались в воспитывающую среду вуза, занимали позицию студентки, описанной в ситуации, анализировали то, как бы они сами поступили, находясь в подобных обстоятельствах. Таким образом, мы ориентировали студентов на то, чтобы они применяли положительный опыт от решения воспитывающих ситуаций во внеучебной деятельности. В результате проведенной работы со студентами можно отметить ориентацию на активную деятельность в воспитывающей среде вуза, которая отмечена следующими достижениями: студенческое сообщество получило грантовую поддержку проекта ВГСПУ «Школа социального проектирования Волгоградской области» (2023 г.); студенты ВГСПУ – волонтеры фестиваля «Блогеры России»! (2023 г.); студенты ВГСПУ – победители Всероссийского конкурса молодёжных проектов среди физических лиц (2023 г.); студенты ВГСПУ победители и призёры конкурса «Студенческий лидер Волгоградской области – 2023»; 5 студентов ВГСПУ стали победителями Всероссийского студенческого конкурса «Твой ход» (2022 г.)

Задачами практического занятия по педагогике по теме «Технологический подход в обучении» стали формирование знаний о педагогических технологиях, мотивация будущих учителей к самостоятельной разработке и реализации современных педагогических технологий и техник в обучении и воспитании, формирование представлений об индивидуальной образовательной траектории обучающихся как элементе реализации рабочей программы воспитания. В рамках практического занятия основными средствами стали *проектная деятельность, кейс-стади, кластеры, ментальные карты*. Для достижения вышеуказанных целей преподаватель актуализирует посредством игровой технологии «Педагогический КВИЗ» теоретические знания студентов, а также демонстрирует пример использования дидактической технологии в образовательном процессе. Такая игровая технология знакома студентам, так как в ВГСПУ проводятся подобные КВИЗы, однако не все группы и не все студенты принимают в них участие. В ходе участия в «Педагогическом КВИЗе» студенты делятся на группы, что позволяет реализовать сотрудничество, а также формируется адекватная конкуренция, так как при ответах на вопросы выставляются баллы, учитывая правильность/неправильность ответов. Таким образом, студенты могут понаблюдать, как можно организовать работу в классном коллективе, сплотить ребят. Потом будущим учителям предлагается продемонстрировать те дидактические технологии, которые они разрабатывали самостоятельно. При этом ключевым средством выступила проектная деятельность, так как студенты при выборе каждой из технологий проектировали её. Одной из мини-групп была выбрана технология кейс-стади. На примере изучения произведения В.Г. Распутина «Уроки французского». Предлагается организовать работу в мини-группах, каждая из которых должна придумать свое название. Обучающимся на уроке предлагается проанализировать ситуации с учетом знания содержания произведения, а также исторических фактов. При этом важно отметить, что школьникам предлагается побывать в

разных ролях героев произведения. Таким образом, мы видим, как студенты прорабатывают ситуации нравственно-ценностной позиции, ситуации гражданско-патриотической направленности. Например, на рисунке 13 предлагаются следующие кейсы:

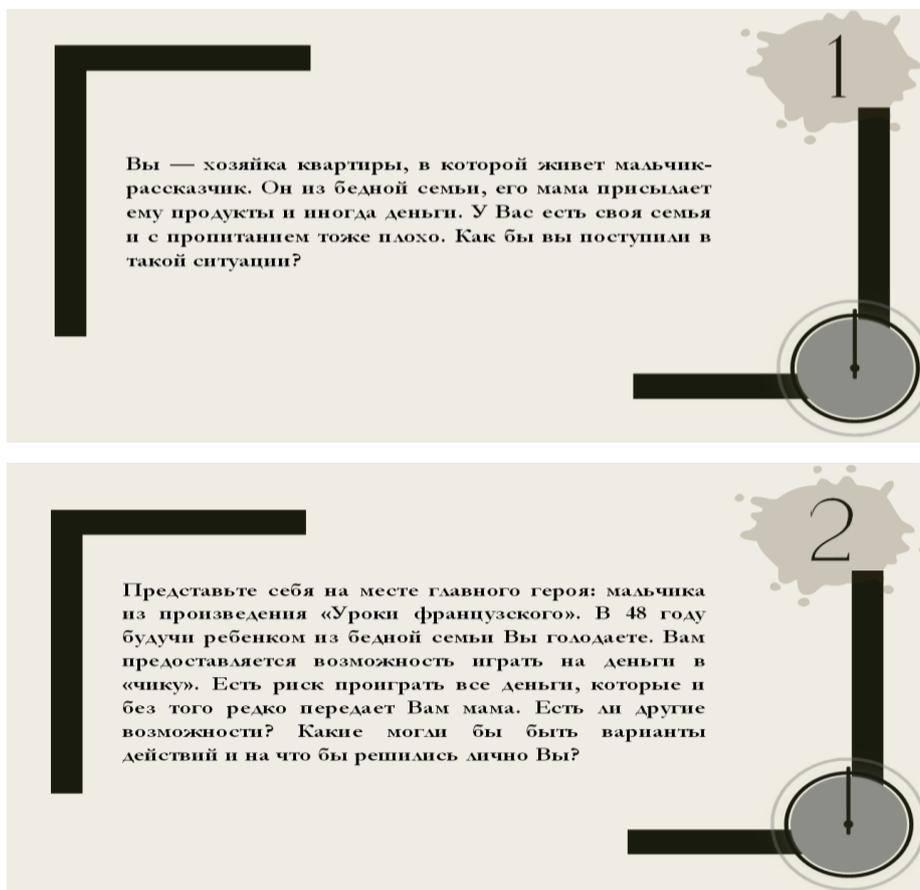


Рис. 13. Кейс-технология

Данное средство является эффективным в обучении, так как необходимы конкретные знания текстового источника. С точки зрения воспитательного потенциала, при решении данных ситуаций обучающимся необходимо помимо обращения к чувственной сфере своей личности учитывать духовно-нравственные ценности, принятые в обществе, а также менталитет народа в то время, которое описывается в произведении. Другой мини-группой были предложены кластеры, в которых реализованы три стадии критического мышления: вызов-осмысление-рефлексия, что и раскрывает воспитательный потенциал данного средства. Сначала студенты описали разные виды кластера, а потом предложили варианты их

оформления, например, при изучении образа героя литературного произведения (рис.14).

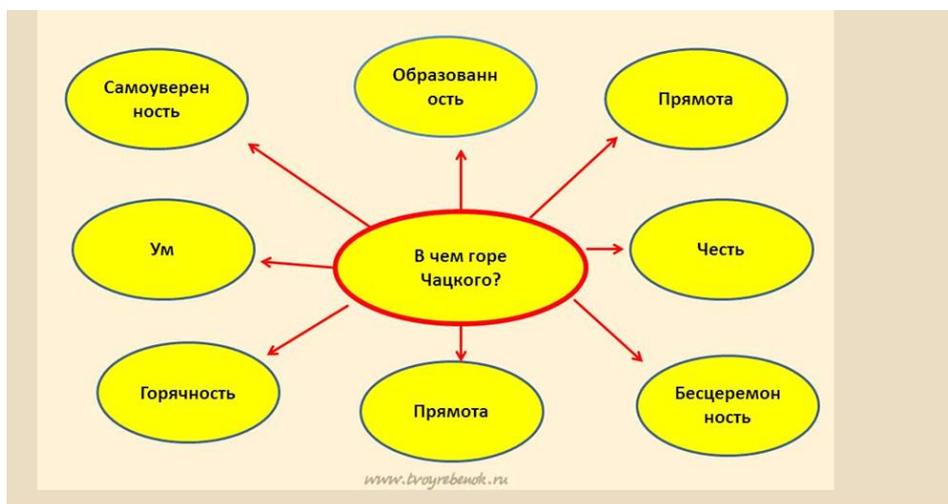


Рис. 14. Кластер

Важно отметить, что при составлении кластеров и ментальных карт у обучающихся начинает формироваться ценностное отношение. На данном примере, мы прорабатываем со студентами то, как можно раскрыть аналитические и рефлексивные способности, которые необходимы при прогнозировании своей профессиональной деятельности.

Результаты, которые мы получили на этом практическом занятии, имели пролонгированный характер в рамках следующих аудиторных и внеаудиторных занятиях. Одним из таких стало практическое занятие по педагогике на тему: «*Дидактические технологии с использованием ИКТ*» В рамках данного практического занятия основным средством стала *проектная деятельность*. Задачами данного занятия стали мотивация позитивного отношения к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, развитие представлений студентов о деятельности будущего учителя в постоянно меняющейся действительности. Для их достижения преподаватель предлагает студентам подготовить занятия посредством технологии перевернутого класса, то есть теоретическое обсуждение в традиционной форме отсутствует, студенты демонстрируют теоретические знания через практическую реализацию. Таким образом,

реализуются воспитывающие ситуации профессионального самоопределения, когда студенты проявляют самостоятельность в отборе и средств реализации своего проекта и самостоятельно выстраивать свою профессиональную деятельность.

Студентам были предложены следующие сервисы, которые позволяют в нестандартной форме реализовывать образовательный процесс:

- для актуализации знаний и/или рефлексии (Mentimeter и др.);
- для структурирования и визуализации новой или изученной информации на уроке (xmind и др.);
- для геймификации процесса обучения (Classcraft, Пряники, Habitica, <https://etreniki.ru/> и др.);
- для организации совместной работы обучающихся (Miro, notion.so, jamboard и др.)
- для расширения образовательного пространства (виртуальные экскурсии, qr коды на видео или информацию в интернете и др.)
- для контроля знаний (Plickers и др.)

На представление средства было отведено 15 минут. При этом важным являлось не только представление своей разработки, но и комментарий, как её можно применить в урочной и внеурочной деятельности. Например, одна из разработок позволяла организовать совместную работу с обучающимися посредством сервиса Miro, внутри которого есть большое количество возможностей. Например, совместная работа обучающихся может быть направлена на создание *кластер* и *ментальной карты*, таким образом, происходит воспитание уважения к мнению другого человека, проявляется чувство коллективизма в достижении совместной цели, обучающиеся учатся договаривать между собой, ведь им необходимо отобрать материал по теме и структурировать его таким образом, что получился целостный продукт. Студенты также отметили, что данный сервис можно использовать, например, при подготовке классного или общешкольного мероприятия, когда необходимо предложить свои идеи, осуществить мозговой штурм. Таким

образом, через проектирование занятий по своему профилю студенты отметили воспитывающий потенциал предложенных сервисов, отметили их значимость в воспитательном процессе. А ситуации профессионального самоопределения ориентировали студентов на способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации (УК-1), определять круг задач и выбирать способы их решения (УК-2), выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития (УК-6).

Создание дидактических технологий с использованием ИКТ рассматривалась не только в рамках аудиторной работы, но и во внеучебной деятельности. Так как студенты, которые не смогли подготовиться к занятию или отсутствующие смогли разместить свою разработку в портфолио по разделу, которые размещались в папке группы на Google-диске. Таким образом, все студенты могли обменяться представленными разработками, «проиграть» предложенные ситуации, обсудить плюсы и минусы разработки в комментариях.

Данное средство пригодилось студентам во время участия в турнире «Просвещение», а также в Региональной олимпиаде по педагогике, так как в одном из конкурсных заданий нужно было подготовить инновационный проект по определенным критериям с использованием возможностей онлайн-ресурсов. Студенты были уже знакомы с подобной формой представления информации, поэтому быстро сориентировались в ситуации. Одним из условий проекта было привлечение средств технопарка ВГСПУ, студенты быстро сопоставили информацию на сайте ВГСПУ с реально находящимися в пространстве средствами и смогли представить качественные проекты. Тем самым мы видим яркий пример того, как взаимодействуют воспитывающая среда педагогического вуза и процесс профессиональной подготовки.

Таким образом, в процессе создания дидактических технологий посредством ИКТ у студентов сформировалось положительное отношение к самореализации и самостоятельности, стремление работать в нестандартных ситуациях, стремление к достижению успеха, а также умение адекватно

оценивать продукт своей профессионально-педагогической деятельности. Можно сделать вывод, что решение задач данного занятия произошло успешно, а студенты успешно осуществили прогностическую и коммуникативную функции, которые реализованы в содержательно-деятельностном компоненте профессиональной компетентности будущего учителя.

На дисциплине «Основы вожатской деятельности», основная цель которой направлена на личностное развитие обучающихся, формирование у них системы нравственных ценностей и активной гражданской позиции. При изучении темы «История вожатского дела» со студентами в формате хронологии рассматриваются: история и опыт вожатского дела в России, история коммунарского движения, история создания и актуализации опыта деятельности международного детского центра «Артек», всероссийских детских центров «Океан», «Смена», «Орленок»; история и деятельность Российского движения детей и молодежи. При этом основными задачами данного практического занятия являлось формирование знаний об исторических процессах в сфере вожатской деятельности, формирование способности осуществлять выбор траектории собственной деятельности, развитие способности аргументировано выражать гражданскую позицию (рис.15).

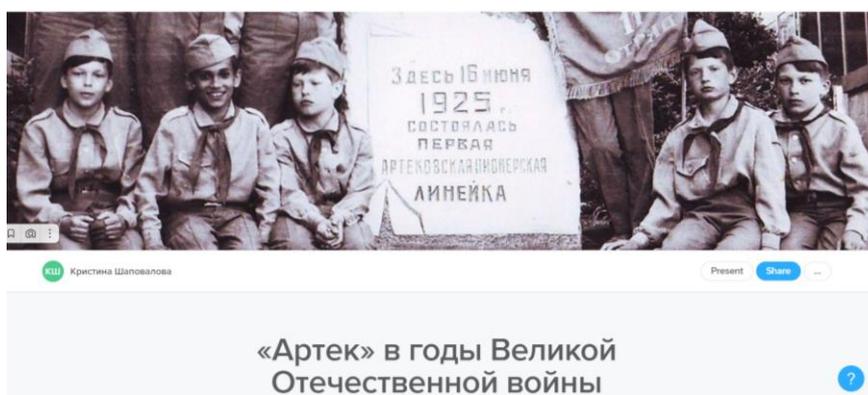




Рис. 15. Пример хронологии

Второй этап эксперимента осуществлялся нами не только в процессе учебной деятельности, но и в рамках *внеучебной деятельности*. Онлайн пространство позволяет обсуждать мероприятия, задания посредством комментариев. Социальная сеть «ВКонтакте» неоднократно использовалась для подготовки мероприятий, например Региональной олимпиады по педагогике. Было создана беседа, в которой студенты в режиме онлайн обсуждали идеи для визитки, обменивались материалами для подготовки презентации. Организация работы в социальных сетях позволяет будущему учителю получить доступ к интересующей информации напрямую от преподавателя. Мы считаем, что в современной действительности это является важным фактором, повышающим качество профессиональной подготовки.

Проведенная опытно-экспериментальная работа дала возможность определить, что для эффективного формирования профессиональной компетентности средствами воспитывающей среды педагогического вуза необходимо применение определенного педагогического инструментария.

Проектная деятельность ориентирует студентов на целеполагание своей деятельности, посредством чего реализуется функция прогнозирования профессионально-педагогической деятельности, планирование её результатов. Будущие учителя в результате проектной деятельности

формируются знания о педагогических технологиях, в основе которых заложены компоненты «цель-средства-способы деятельности-результат». Проектная деятельность на втором этапе эксперимента была направлена на погружение студентов в разные роли, поэтому мы старались разнообразить состав малых групп, который отличался от привычного состава, когда студенты могли сгруппироваться друг с другом по желанию. Проектирование технологий в малых группах позволило организовать сотрудничество студентов, воспитать уважительное отношение к мнению другого человека. Важным фактором при реализации проектной деятельности является коммуникативная составляющая, которая выражается в активном обсуждении всех этапов проекта, выстраиванию продуктивной коммуникации. Через «проживание» ситуаций на занятиях будущие учителя отмечают воспитательный потенциал данного средства и то, как его можно применить в образовательной организации, в том числе при реализации рабочей программы воспитания.

Кейсы ориентированы на формирование представлений об особенностях взаимодействия преподавателей и обучающихся в воспитывающей среде образовательной организации. Будущие учителя посредством данного средства учатся анализировать свою деятельность и деятельность обучающихся. При использовании данного средства необходимо соблюдать несколько принципов его реализации – это доступность информационных материалов, необходимых для решения предложенной ситуации; реалистичность, но не типичность кейсов, для того чтобы осуществлялось «погружение» в конкретную ситуацию, чтобы будущие учителя погружались в роль от первого лица, а не надевали на себя маску героя ситуации. При решении кейсов у будущего учителя должны вырабатываться собственные способы деятельности, поэтому применение данного средства так важно в содержательно-деятельностном компоненте профессиональной компетентности. Реалистичность кейсов, например, при

использовании конкретного педагогического опыта позволяет будущим учителям ответственно подходить к их решению.

Кластер и ментальные карты в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя позволяют подвергнуть анализу окружающую действительность для более точного прогнозирования собственной деятельности. При этом важным фактором является то, что на примере этих средств мы показываем студентам то, как можно развивать критическое мышление обучающихся. Также данные средства позволяют организовать как индивидуальную, так и коллективную деятельность. Важным фактором при составлении кластеров и ментальных карт является их целевая ориентация.

Хронолиния является вариантом информационного проекта, который ориентирован на подбор и выстраивание информации в хронологической последовательности. Если в ходе создания проекта работает группа обучающихся, то это хороший вариант организации взаимодействия. Хронолинии позволяют получить конкретный практико-ориентированный продукт, который посредством наглядности может представить процесс временного становления. Данное средство может быть использовано как в учебной, так и во внеучебной деятельности, в частности при реализации актуальной сейчас музейной педагогики.

Описанный педагогический инструментарий эффективен при его применении в системе, оказывая взаимное влияние. Основным средством является проектная деятельность, которая комплексно влияет на процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя, вырабатывает навыки целеполагания, обоснования социальной проблематики, выбора необходимых ресурсов для практической реализации, ориентирована на рефлексивный анализ проведенной деятельности, ориентирована на сотрудничество и коммуникация в ходе создания педагогических технологий. Воспитательный потенциал педагогического инструментария, описанного выше, соответствует критериям содержательно-

деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих учителей.

В результате проведенной работы мы заметили, что студенты стали в большей мере ориентироваться на привлечение воспитывающей среды образовательной организации для продуктивного обучения и воспитания школьников. Посредством актуализации воспитывающего потенциала дисциплин, в частности, для формирования содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущие учителя осознали роль воспитывающей среды вуза в рамках этого процесса, а также овладели навыками «погружения» посредством описанных средств в воспитывающие ситуации, необходимые для разностороннего воспитания личности.

Все это свидетельствует о необходимости повторной диагностики содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущего учителя с целью выявления динамики в её формировании. Результаты второго этапа исследования представлены рисунком 16.

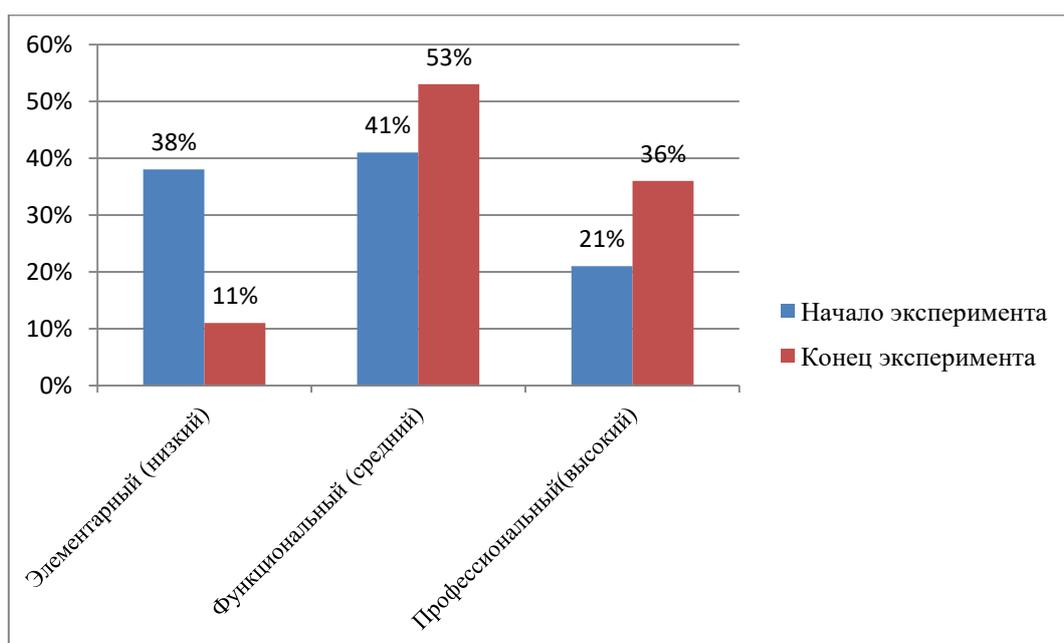


Рис.16. Уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза (по итогам второго этапа эксперимента)

Диаграмма показывает, что в период второго этапа эксперимента уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя при использовании средств воспитывающей среды педагогического вуза повысился. На 29 % уменьшилось количество респондентов, находящихся на элементарном (низком) уровне - с 38 % до 7 %, количество студентов на функциональном (среднем) уровне сформированности профессиональной компетентности увеличилось на 12 % - с 41 % до 53 %, на профессиональном (высоком) уровне количество студентов увеличилось на 15% - с 21 % до 36 %.

Проведенная диагностика позволяет сделать вывод о выполнении задач второго этапа эксперимента.

Диагностируя второй этап процесса формирования профессиональной компетентности, мы выявили у большинства студентов, имеющих элементарный уровень сформированности профессиональной компетентности стремление к приобретению показателей функционального уровня. Данная динамика прослеживалась при «погружении» студентов в воспитывающие ситуации и дальнейшей разработке авторских ситуаций. Однако наряду с положительной динамикой мы увидели затруднения в использовании предложенного нами педагогического инструментария. В некоторых мини-группах наблюдалось неадекватное распределение ролей в групповой работе, что отражалось на продуктивности работы команды.

В результате вышеописанных характеристик мы считаем необходимым проведение третьего этапа опытно-экспериментальной работы с ориентацией на формирование рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности.

Основой для формирования устойчивых представлений о предстоящей профессиональной педагогической деятельности учителя по организации воспитывающей среды в образовательной организации послужили: сформировавшееся позитивное отношение к профессиональной

педагогической деятельности, ориентация будущего учителя на прогнозирование результатов собственной деятельности и последующий выбор адекватных технологий для решения профессионально-педагогических задач воспитывающей направленности, активизация взаимодействия студентов при обсуждении поставленных задач и их решения.

На третьем этапе эксперимента проводилась работа, направленная на повышение сформированности рефлексивно-коррекционных навыков будущего учителя. В рамках этапа необходимо, чтобы студенты осознавали результативность деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности. Третий этап ориентирует будущего учителя на самоанализ, осмысление своей профессионально-педагогической деятельности в целях последующей коррекции. Студентам необходимо оценить степень сформированности своей профессиональной компетентности на данный момент и наметить пути дальнейшего роста. В связи с этим в экспериментальном процессе на третьем этапе нами были поставлены следующие задачи:

– развить навыки рефлексии и последующей коррекции реализуемой профессионально-педагогической деятельности;

– закрепить у будущего учителя понимание в необходимости саморазвития на основе рефлексивно-коррекционной деятельности.

Поставленные задачи третьего этапа опытно-экспериментальной работы ориентируют на применение следующего педагогического инструментария, способствующего решению и конструированию воспитывающих ситуаций: портфолио, проектная деятельность, технология развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций. Данные средства позволят создать благоприятные условия для формирования рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя, а также усилить ранее сформированные.

Нами были проведены занятия по дисциплинам: «Основы вожатской деятельности», «Технология и организация воспитательных практик» (2 семестр 2022 -2023 уч. года). Третий этап охватывал 2 семестр 2022/23 учебного года и состоял из цикла 10 занятий.

Студентам предлагалось самостоятельно моделировать систему воспитывающих ситуаций, которая была предложена им на предыдущих этапах. Таким образом, через технологию критического осмысления они создавали портфолио лучших воспитывающих ситуаций, которые могут применяться будущем учителем в предстоящей профессиональной педагогической деятельности.

На третьем этапе эксперимента студенты работали с *портфолио*. На дисциплине «Технология и организация воспитательных практик» по итогам изучения курса в рамках первого раздела портфолио студентам предлагалось оценить степень изученности курса, выставить балл и прокомментировать свою оценку. Второй раздел предполагал включение 5 лучших разработок, третий раздел рефлексия по изученной дисциплине, в ней студентам также предлагается дать совет преподавателю по улучшению преподавания данной дисциплины. Такой подход позволяет не только получить обратную связь от студента, но и увидеть то, каким вопросам нужно уделить больше внимания. Данное средство позволяет осмыслить свою профессиональную деятельность, побывать в позиции классного руководителя, так как все разработки, которые проектировали студенты, ориентируют их на деятельность классного руководителя. Следует отметить, что студенты при составлении портфолио были ориентированы на практическую ценность данной работы, им нужно было ответить на вопрос «что я могу использовать в реальной практике». Также было замечено, что после изучения курса педагогики и прохождения воспитательной практики в 1 семестре 2023-2023 уч. года студенты смогли обратиться и к этому опыту, некоторые предлагали в качестве разработок, например, классных часов, модификации своих

мотивирующих мероприятий, что еще раз подтверждает преемственность и целесообразность изучаемых дисциплин и производственных практик.

Портфолио позволяет будущему учителю сознательно подойти к анализу своей деятельности, оценить соответствие современным требованиям к профессионально-педагогической деятельности учителя. Создавая портфолио практических разработок, оценивая освоение данной дисциплины, студенты оценивали свое соответствие профессиональному стандарту. Таким образом, данное средство направлено на осмысление профессиональной деятельности. Это ориентирует на рефлексивно-коррекционный компонент профессиональной компетентности будущего учителя.

Через портфолио студенты погружаются в ситуацию профессионального развития, так как представленные разработки ориентированы, прежде всего, на то, что будущие учителя сами погружают обучающихся в различные воспитывающие ситуации.

Портфолио стало основой для дальнейшего обращения к анализу своей профессионально-педагогической деятельности посредством *проектной деятельности*. В рамках практического занятия по основам вожатской деятельности по теме *«Информационно-медийное сопровождение вожатской деятельности»* (гр. ФЛ-РЛБ-31, ФЛ-РЛБ-32, ФЛ-РЛБ-33, ФЛ-РАБ-31, 2 семестр 2022-2023 уч. года), которое проводится после того, как студенты съездили на инструктивные сборы, предлагается в рамках проектной деятельности составить брошюру для родителей, памятку «Безопасная жизнь в лагере», кодекс вожатого. Практическое занятие ориентировало студентов на самоанализ своих представлений о реализуемой практической подготовке (рис.17-19).



Рис. 17. Пример брошюры «Родителям на заметку», выполненный студенткой гр. ФЛ-РЛБ-31 Юлей А.



Рис. 18. Пример памятки «Безопасная жизнь в лагере», выполненный студенткой гр. ФЛ-РАБ-31 Софьей В.





Рис.19. Пример кодекса вожатого, выполненный студенткой гр. ФЛ-РЛБ-31, Алиной М.

В ходе подготовки данных средств, которыми может пользоваться вожатый на практике, студенты смогли проанализировать свою деятельность в ДОЛ «Орленок» в период прохождения инструктивных сборов, смогли обратиться к своему опыту, опыту своих кураторов и предложить конкретные советы, которые позволяют скорректировать уже свою деятельности в период производственной педагогической вожатской летней практики. Таким образом, будущий учитель наметил траектории самосовершенствования через самоанализ и самопознание, а также провел оценку сформированности своей профессиональной компетентности и личностных качеств. Нами отмечалось, что после посещения инструктивных сборов многие студенты на практических занятиях стали проявлять намного больше активности, стали предлагать новые идеи для разнообразия досуга и

отдыха детей. Также было замечено, что некоторые из тех, кто не смогли поехать на инструктивные сборы испытывали сожаление по этому поводу.

Проектная деятельность в процессе формирования рефлексивно-аналитического компонента профессиональной компетентности будущего учителя позволяет студентам самим создавать друг для друга воспитывающие ситуации, в том числе, через разработку брошюры, памятки и кодекс. При использовании данного средства в большей мере проявляются ситуации нравственно-ценностной позиции, когда будущий учитель сам прописывает правила для будущей деятельности, а также ситуация гражданской позиции. Все это позволяет будущим учителям проанализировать свою профессиональную подготовку, через осуществление рефлексии, обращение к своему сознанию, что способствует более успешному формированию профессиональной компетентности.

Помимо вышеописанных средств, отметим не менее важное – технологию развития критического мышления. В своей практике мы реализовывали его через механизм мыслительных шляп. Практическое занятие, посвященное изучению социально-педагогических проектов, началось с распределения студентов по цветам шляп. После того как все продемонстрировали свои проекты преподаватель предложил высказать о значимости социально-педагогического проектирования в профессиональной деятельности учителя. При этом студентам нужно было обязательно давать комментарии в соответствии с «настроением» полученной шляпы. В результате у студентов формировался навык осуществлять критический анализ ситуации по определенным критериям.

На практическом занятии по дисциплине «Технология и организация воспитательных практик», по теме «Организация воспитательной практики на основе проектной технологии» (гр. ФЛ-РЛБ-31, 32, 2 полугодие 2022-2023 уч. года) студенты представляли идеи и основные этапы проекта по преобразованию социокультурных условий среды школы, по развитию детского и молодежного социального потенциала и компетенций; проект,

ориентированный на безопасность жизнедеятельности, здоровьесбережение и формирование культуры здорового образа жизни; проект, ориентированный на формирование экологической культуры личности обучающихся. В процессе разработки и представления своего проекта студенты работали в группах. На презентацию давалось около 7 минут, некоторые из разработок были показаны наглядно с ориентацией на достижение воспитательных задач и получением конкретного продукта. После каждого проекта каждая «шляпа» высказывала свое мнение по вопросу практической реализации представленного проекта. В ходе наблюдения было выявлено, что все студенты активно погрузились в обсуждение проектов, были заданы уточняющие вопросы, разобраны спорные моменты.

Помимо мыслительных шляп нами был использован еще один прием технологии развития критического мышления – отзыв о дисциплине. Он был реализован по итогам изучения дисциплины технология и организация воспитательных практик. Студентам предлагалось в итоговом портфолио написать отзыв об изученной дисциплине, выявить достоинства, недостатки, выразить своё мнение. Мы посчитали, что данный формат, в отличие от классической рефлексии будет интересен студентам, потому что писать отзывы в связи с развитием сети Интернет стало привычным делом, таким образом преподаватель может получить обратную связь от студентов, а они в свою очередь развивают у себя умение высказывать своё мнение, предлагать идеи. В качестве примеров, студенты неоднократно указывали практическую значимость данной дисциплины, её необходимость для будущего учителя, ориентацию на анализ воспитывающей среды образовательной организации, актуализации её потенциала и задействовать в работе классного руководителя.

Мини-опросы по оценке представленных практических разработок позволяют увидеть, какие из разработок по мнению студентов более успешные, а какие менее. При организации опроса преподаватель ориентирует будущих учителей не на оценку своей разработки, а на оценку

разработок своих коллег, таким образом будущий учитель подкрепляет свои аналитические навыки и в дальнейшем сможет скорректировать свои практические разработки, довести их до высокого уровня.

Анализ и моделирование педагогических ситуаций в большей мере реализовано на занятии по теме «Технология педагогической поддержки учащихся среднего и старшего возраста». Студентам предлагается разработать и представить на занятии тактики педагогической поддержки по О.С. Газману для детей среднего и старшего школьного возраста. При этом студентам сразу предлагается кредо каждой тактики и их краткие аннотации. Студентам предлагается не только смоделировать проблемную педагогическую ситуацию, но и предложить алгоритм ее решения. Занятие по данной теме находит отклик среди студентов, они активно задают друг другу вопросы, а также предлагают своё видение при решении. Таким образом, данное средство позволяет обратиться к собственному опыту, проанализировать его и уже с позиции классного руководителя предложить решение.

На основании проведенных опытно-экспериментальных занятий третьего этапа эксперимента мы пришли к выводу, что для формирования профессиональной компетентности будущего учителя необходим ряд средств, который задействует потенциал воспитывающей среды образовательной организации.

Портфолио как инструмент воспитывающей среды педагогического вуза ориентирован на осмысление будущим учителем своей профессиональной подготовки и готовности осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, студенты осознали значимость воспитывающей среды образовательной организации в учебно-воспитательном процессе, ту систему воспитательных мероприятий, которую она позволяет организовать.

Проектная деятельность формирует у будущего учителя осознание своих внутренних состояний, позволяет проанализировать уже

осуществленную деятельность и в целях успешности последующей провести корректирующие мероприятия. Проектирование позволяет выработать студенту понимание определенного алгоритма, который требует строгой последовательности действий. Когда будущий учитель занимается проектной деятельностью он погружается в ту среду, на которую направлена реализация его разработки, тем самым происходит личностно-профессиональное саморазвитие, будущий учитель начинает задействовать те компетенции, которые он освоил, например, принимая участие в деятельности общественного объединения. Таким образом, происходит анализ уже реализуемой когда-то деятельности и предварительный анализ еще не осуществленной деятельности.

Технология развития критического мышления направлена на дальнейшее закрепление тех рефлексивных навыков, которые получает будущий учитель в первичной деятельности. Успешность данной технологии зависит от готовности студентов осмыслить процесс и результаты реализуемой деятельности.

Анализ и моделирование педагогических ситуаций ориентирует будущего учителя на понимание того, как анализ ситуации может быть полезен в его дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. При этом важно учитывать реалистичность предлагаемых ситуаций. Ситуации, использованные в опытно-экспериментальной работе, были взяты из реальной работы учителей-практиков.

Системность на третьем этапе эксперимента, как и на предыдущих этапах, является ключевым принципом эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Из проведенного анализа заметна взаимосвязь портфолио, технологии развития критического мышления, анализа и моделирования педагогических ситуаций, которые неразрывно взаимодействуют в рамках практических занятий: ситуации, которые разрабатывались студентами, были проанализированы в дальнейшем включались в итоговое портфолио. Технология развития критического

мышления позволяла грамотно описать третий раздел портфолио, направленный на рефлексию. Проектная деятельность в большей мере соотносилась с технологией анализа и моделирования педагогических ситуаций, когда студенты соотносили уже реализованную деятельность со своей дальнейшей. При этом доминирующая роль на третьем этапе эксперимента осталась за проектной деятельностью, так как посредством нее возникает больше возможностей развить рефлексивно-коррекционные навыки будущего учителя, дополняющими инструментами послужили портфолио, которое полностью ориентировано на осмысление положительного опыта своей деятельности; технологии развития критического мышления, анализа и моделирования педагогических ситуаций позволили будущему учителю осмыслить существующий опыт и на его основе наметить пути саморазвития собственной профессионально-педагогической деятельности.

Следовательно, можно сделать вывод, что данный педагогический инструментарий через воздействие воспитывающей среды образовательной организации способствует формированию у будущего учителя формированию профессиональной компетентности, преимущественно её рефлексивно-коррекционного компонента.

Таким образом, контрольный срез позволил сделать вывод о том, что задачи на третьем этапе эксперимента были решены. У студентов появилась способность осуществлять рефлексивно-коррекционные направления своей профессионально-педагогической деятельности, осознавать свои внутренние состояния, критически мыслить. У участвующих в эксперименте наметилась положительная динамика в высказывании своего мнения, вне зависимости от расхождения с мнением других представителей группы, повысилась роль осмысления как ключевого элемента в реализации практической деятельности.

Результаты третьего этапа исследования представлены рисунком 20.

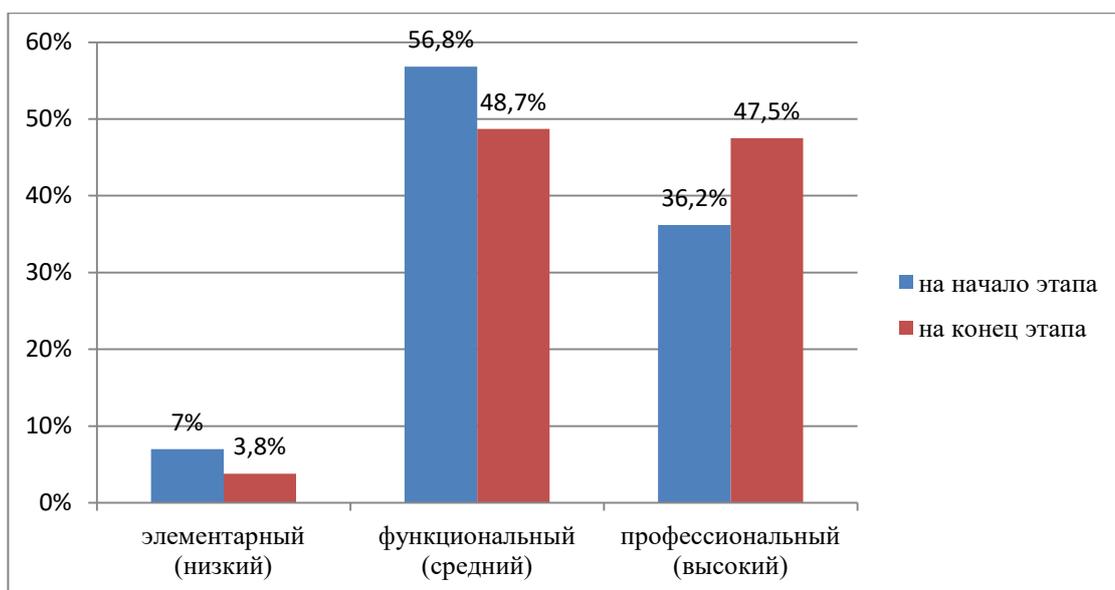


Рис.20. Уровень сформированности профессиональной компетентности будущего учителя
(по итогам третьего этапа эксперимента)

На диаграмме можно увидеть положительную динамику в формировании профессиональной компетентности будущего учителя на третьем этапе проведенной работы. Уменьшилось количество студентов, находящихся на элементарном (низком) уровне на 3,2 % (с 7 % до 3,8 %). На функциональном (среднем) уровне стало на 8,1 % меньше (с 56,8 % до 48,7 %). На профессиональном (высоком) уровне количество студентов увеличилось на 11,3 % (36,2 % до 47,5%). Таким образом, поставленные задачи на третьем этапе эксперимента можно считать достигнутыми.

Однако на данном этапе экспериментальной работы нами были выявлены некоторые сложности, например работа над портфолио студенты иногда нарушали структуру портфолио, следуя собственной логике, включали в него не всегда целесообразные материалы, разработки порой не корректировались после обсуждения на занятии, соответственно портфолио включало в себя не лучшие разработки, а разработки среднего и низкого качества. Однако студенты объясняли это сжатыми дедлайнами и своей невнимательностью, также отмечали, что в дальнейшем будут использовать данное средство в своей профессионально-педагогической деятельности.

Технология развития критического мышления, а именно мыслительные шляпы также вызывала сложности, некоторым студентам было сложно придерживаться тех комментариев, который требовал от них определенный цвет шляпы, поэтому разрешено было «переодевать шляпы».

Важно отметить, что все вышеописанные нами средства дополняются таким, как диалог, так как коммуникация пронизывает всю профессиональную компетентность будущего учителя. Так, например, когда студенты разрабатывали диагностический инструментарий в рамках практического занятия по технологии и организации воспитательных практик по теме «Технологии индивидуализации воспитания» необходимо было не только подобрать или разработать диагностики в работе классного руководителя для 5, 6-8, 9, 10-11 классов, также перед студентами ставилась задача спрогнозировать результаты проведенных диагностик, выявить сложности и недостатки и аргументировать свою позицию.

Диалогическое общение сопровождало возникающие дискуссии, которые возникали в процесс обсуждения практических разработок. Диалог осуществлял направляющую функцию. Координировал порой стихийно возникающее обсуждение в русло критического осмысления в рамках положительного эмоционального климата. Таким образом, важно отметить дополняющую роль диалога в выделенном нами педагогическом инструментарии, способствующий решению и конструированию воспитывающих ситуаций.

Выявленный и обоснованный педагогический инструментарий в полной мере был реализован в опытно-экспериментальной работе и подтвердил свою эффективность в формировании исследуемого феномена. Нами была разработана матрица взаимосвязи формируемых компетенций и педагогического инструментария, позволяющая проектировать содержание программ учебных дисциплин, а также фонд оценочных средств по основным профессиональным образовательным программам высшего педагогического образования (Таб. 5).

Таблица 5.

Матрица взаимосвязи формируемых компетенций и педагогического инструментария воспитывающей среды педагогического вуза

КОД И НАИМЕНОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ							
	Проектная деятельность	Кейс-стади	Портфолио	Анализ и моделирование воспитывающих ситуаций	Кластеры и	Хронологии	Технология развития	Диалог
Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование								
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	+	+	+	+	+	+	+	
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	+	+		+			+	
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	+	+		+			+	+
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)				+	+	+		+
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	+	+		+			+	
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	+		+					
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	+	+		+			+	
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание	+	+		+		+		+

обучающихся на основе базовых национальных ценностей								
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	+	+		+				
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	+	+		+				
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	+	+	+	+	+			+
ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности	+				+	+		
ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность	+	+		+			+	+

Апробированный педагогический инструментарий является органичной частью воспитывающей среды ВГСПУ, которая способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя. И позволяет нам говорить о взаимосвязи и преемственности компонентов профессиональной компетентности и воспитывающей среды педагогического вуза, как необходимого условия для реализации потенциала воспитывающей среды вуза в создании ценностно-смыслового основания для проявления субъектной позиции будущего учителя, его активного включения в процесс профессиональной подготовки.

В результате опытно-экспериментальной работы была выявлена положительная динамика в изменениях уровней сформированности профессиональной компетентности будущего учителя в экспериментальных и контрольных группах, где количество экспериментальной группы возросло на 20,62%. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Показатели сформированности профессиональной компетентности будущего учителя на начало и конец эксперимента

Уровень	Показатели по уровням в экспериментальных и контрольных группах							
	На начало эксперимента				На конец эксперимента			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во
Элементарный (низкий)	36,85	87	41,36	43	19,44	46	36,94	39
Функциональный (средний)	41,32	97	35,17	41	38,11	90	37,91	33
Профессиональный (высокий)	21,83	53	23,47	22	42,45	101	25,15	28

Таким образом, мы обратили внимание на то, что показатели в экспериментальной группе выше показателей контрольной группы на данном уровне сформированности профессиональной компетентности. Показатели функционального (среднего) уровня в экспериментальной группе стали ниже, а в контрольной группе увеличились. Количественные показатели элементарного (низкого) уровня уменьшились и в экспериментальной, и в контрольных группах, однако в экспериментальной группе процент сокращения представителей значительно больше, по сравнению с контрольной группой.

Эффективность модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя обеспечивается ее направленностью на овладение им способов оптимального решения и конструирования воспитывающих ситуаций на основе готовности находить новые способы решения, актуальные современной образовательной реальности.

ВЫВОДЫ ВТОРОЙ ГЛАВЫ

1. В рамках исследования формирования профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза для каждого компонента компетентности обоснован педагогический инструментарий.

2. В своем исследовании мы рассматриваем педагогический инструментарий, позволяющий решать и проектировать воспитывающие ситуации, как сочетание взаимодополняющих педагогических средств, используемые субъектами образовательного процесса (педагогами, будущим учителем) для эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя как интегрального свойства личности в процессе его профессиональной подготовки.

3. Основным средством воспитывающей среды педагогического вуза выступают воспитывающие ситуации: нравственно-ценностной позиции, гражданско-патриотической направленности, профессионального самоопределения. Данные ситуации пронизывают весь процесс профессиональной подготовки будущего учителя.

4. На формирование ценностно-смыслового компонента профессиональной компетентности особое влияние оказывает проектная деятельность, анализ педагогических ситуаций и их моделировании, а также решение кейсов воспитательной направленности. При этом системообразующим педагогическим средством является проектная деятельность, которая способствует формированию таких составляющих профессиональной компетентности, как мотивация будущего учителя в активной профессиональной деятельности, формирование потребности в коллективной деятельности, развитие умения определять замысел проекта, его результаты и дальнейшую программу действий по реализации образовательного процесса. Также проектная деятельность обладает широким спектром ресурса для реализации воспитывающих ситуаций,

которые способствуют эффективному формированию профессиональной компетентности.

Следующим в иерархии компонентов профессиональной компетентности является системообразующий содержательно-деятельностный компонент. Он формируется посредством кейс-стади, кластеров и ментальных карт, хронолиний (таймлайн).

Третий компонент – рефлексивно-коррекционный профессиональной компетентности будущего учителя формируется с помощью таких средств, как проектная деятельность, портфолио, технологии развития критического мышления, анализ педагогических ситуаций и их моделирование.

Во всех трех компонентах присутствует дополнительное средство – диалог. Он способствует продуктивному взаимодействию участников образовательного процесса, создает положительный эмоциональный фон, способствует эмпатии.

5. Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа. При этом учитывался переход от одного компонента профессиональной компетентности будущего учителя к другому, но это не отрицает целостности восприятия данного феномена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и апробации организационно-педагогического механизма реализации воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

Первая задача исследования состояла в уточнении сущностных характеристик профессиональной компетентности будущего учителя, обосновании критериев и уровней ее сформированности.

В ходе теоретического анализа педагогической литературы и передового опыта вузов, нами определено, что профессиональная компетентность – интегральное свойство личности, включающее в себя компетенции, отражающие ценностное отношение к предстоящей педагогической деятельности, а также готовность к использованию эффективных способов решения профессиональных задач воспитывающей направленности и реализации воспитательных технологий в образовательной практике.

При выявлении сущностных характеристик профессиональной компетентности будущего учителя мы опирались на основные положения системно-целостного подхода, который был использован в качестве ориентира при выделении ее функций и определения структурного состава.

Так, функциями профессиональной компетентности будущего учителя являются: мотивационная, смыслотворческая, прогностическая, коммуникативная, рефлексивная, регулятивно-коррекционная.

Характеристика сущности профессиональной компетентности будущего учителя и ее функциональных характеристик в системно-структурном аспекте, позволила определить состав, содержательность и отношения компонентов, входящих в структуру профессиональной компетентности. Считаем, что в структуру профессиональной компетентности будущего учителя целесообразно включить три компонента:

– ценностно-смысловой предназначен для реализации мотивационной и смыслотворческой функций профессиональной компетентности будущего учителя, которые направлены на актуализацию ценностей профессионально-педагогической деятельности, мотивацию будущего учителя в процессе профессиональной подготовки; формирование системы смыслов, определяющих цель профессионально-педагогической деятельности. Данный компонент определяет ценностно-смысловую позицию будущего учителя по отношению к себе и своей деятельности, а также к своему окружению.

– содержательно-деятельностный, обеспечивающий реализацию прогностической и коммуникативной функциями, направлен на выработку способностей к прогнозированию результатов профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, подбор технологий для решения профессиональных задач воспитывающей направленности; выстраивание активного взаимодействия с субъектами образовательного процесса с ориентацией на достижение поставленных целей.

– рефлексивно-коррекционный ориентирован на реализацию рефлексивной и регулятивно-коррекционной функций профессиональной компетентности будущего учителя, которые направлены на обращение к себе, познание собственной деятельности, анализ ее результата с целью дальнейшей коррекции.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность будущего учителя как сложное образование имеет интегральный характер.

Нами было выявлено, что критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя могут быть сформированы на разных уровнях. Профессиональный (высокий) уровень характеризуется стабильной мотивацией к профессионально-педагогической деятельности, ориентацией на творческий подход, умением прогнозировать результаты своей профессионально-педагогической деятельности и в соответствии с предполагаемыми результатами выбирать оптимальные

технологии, направленные на решение задач, возникающих в ходе профессиональной подготовки и ориентированных на воспитывающую направленность. Данный уровень характеризуется проведением обязательного самоанализа реализуемой деятельности, наличием ориентиров для дальнейшей корректировки своей деятельности посредством ее анализа. Функциональный (средний) характеризуется ситуативным проявлением мотивации, смыслотворческая ориентация профессионально-педагогической деятельности проявляется не всех представителей на данном уровне, прогнозирование результатов не всегда соответствует реальной реализации технологий, что влияет на сложности в их подборе, проявляются затруднения в самоанализе собственной деятельности и последующей коррекции, связанной с недостаточными аналитическими способностями. Элементарный (низкий) характеризуется отсутствием мотивации к профессионально-педагогической деятельности, мотивация в профессиональной подготовке носит поверхностный характер, творческий подход отсутствует, знания о технологиях необходимых для реализации профессионально-педагогической деятельности носят несистемный характер, нет ориентации на воспитывающую направленность в решении возникающих задач, самоанализ представителями элементарного (низкого) уровня не проводится, поэтому нет перспектив о корректировке реализованных способах деятельности.

Вторая задача исследования предполагала выявление потенциала воспитывающей среды педагогического вуза в формировании профессиональной компетентности будущего учителя.

В ходе исследования было установлено, что воспитывающая среда педагогического вуза определяется как совокупность социальных, культурных и ценностных факторов, влияющих на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, что обеспечивает успешность на начальном этапе и в дальнейшей образовательной практике.

В такой среде происходит личностное становление и самореализация субъектов образовательного процесса, в результате их активного взаимодействия со средой, удовлетворения и развития позитивных личностных потребностей.

Значимость и эффективность воспитывающей среды образовательной организации связана с актуализацией и развитием ее воспитывающего потенциала, что потребовало выделения основных компонентов воспитывающей среды. В данном исследовании в качестве основных ее компонентов, мы определили ценностный, технологический и рефлексивный.

Важно отметить взаимосвязь компонентов воспитывающей среды педагогического вуза и профессиональной компетентности будущего учителя.

Ценностный компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с ценностно-смысловым компонентом профессиональной компетентности будущего учителя, что выражается в едином поле формирования и принятия целей и задач ценностных ориентаций профессиональной деятельности за счет использования потенциала воспитывающей среды педагогического вуза, ее культуры и традиций.

Технологический компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с содержательно-деятельностным компонентом профессиональной компетентности будущего учителя, что выражается в деятельности будущего учителя в процессе формирования его профессиональной компетентности, которая направлена на выбор средств, технологий воспитывающей среды педагогического вуза. А также выстраиванию взаимодействия между субъектами в воспитывающей среде педагогического вуза.

Рефлексивный компонент воспитывающей среды педагогического вуза соотносится с рефлексивно-коррекционным компонентом профессиональной компетентности будущего учителя. Такая взаимосвязь обусловлена

необходимостью в самоанализе и оценивании результативности реализуемой деятельности.

В результате нами были определены особенности потенциала воспитывающей среды педагогического вуза: целостность воспитывающей среды, когерентность (согласованность) субъектов воспитывающей среды, социальная активность студентов в воспитывающей среде, эмоциональность воспитывающей среды, доминантность воспитывающей среды педагогического вуза, мобильность субъектов воспитывающей среды.

Из чего следует, что воспитывающую среду педагогического вуза необходимо ориентировать на проектировочную деятельность, внутри которой должны находиться воспитывающие ситуации, ориентирующие будущего учителя на проработку содержательного наполнения предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Система воспитывающих ситуаций помогает будущему учителю погрузиться в историко-культурное наследие своей страны/региона, а также детально проанализировать базовые национальные ценности и ориентироваться на них в ходе своей предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Третья задача исследования заключалась в научном обосновании, разработке и апробации модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

В результате исследования разработанная модель воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя представлена тремя взаимосвязанными блоками: целевым; содержательно-операционным; оценочно-результативным. Данная модель определяется как результативно-целевая, так как процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя идет от постановки цели к достижению результата через определение стратегии реализации данной цели. В основе методологии

построения данной модели находится комплекс методологических подходов: компетентностный, целостный, аксиологический и средовой.

Целевой блок включает цель и задачи процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. Модель ориентируется на целевые установки, определенные социальным заказом, сформулированным на государственном уровне, когда воспитательный контекст формирования профессиональной компетентности будущего учителя в современных условиях становится ведущим в рамках государственной политики. Цель модели - формирование профессиональной компетентности будущего учителя посредством воспитывающей среды педагогического вуза, через использование педагогического инструментария, позволяющего приобрести опыт обучающемуся конструировать воспитывающие ситуации в предстоящей профессиональной деятельности.

Содержательно-операционный блок включает логическую последовательность этапов формирования профессиональной компетентности, а также педагогический инструментарий, позволяющий решать и проектировать воспитывающие ситуации. В представленной модели в иерархии педагогического инструментария по формированию профессиональной компетентности будущего учителя ведущее место занимают проектная деятельность, которая в полной мере актуализирует потенциал воспитывающей среды в области исследуемого феномена, в частности, позволяет будущему учителю приобрести опыт конструирования воспитывающих ситуаций в предстоящей профессиональной деятельности, выработать стратегию профессионально-личностного развития. Сопутствующим педагогическим инструментарием являются: анализ и моделирование педагогических ситуаций, кейс-стади (ценностно-смысловой компонент); кейс-стади, кластеры и ментальные карты, хронологии (содержательно-деятельностный компонент); портфолио, технологии

развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций (рефлексивно-коррекционный компонент).

Оценочно-результативный блок включает в себя систему оценивания эффективности формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. В нее входят критерии и показатели, уровни, которые отражают взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности будущего учителя и воспитывающей среды как средства ее формирования.

Четвертая задача исследования предполагала осуществление опытно-экспериментальной проверки модели воспитывающей среды педагогического вуза как средства формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Первый этап эксперимента направлен на формирование профессиональной компетентности будущего учителя с приоритетом ценностно-смыслового компонента. Здесь происходит актуализация у будущего учителя мотивации к предстоящей педагогической деятельности

Основными средствами формирования профессиональной компетентности будущего учителя на этом эксперимента стали проектная деятельность, кейс-стади, кластеры и ментальные карты, анализ и моделирование педагогических ситуаций.

Результаты первого этапа эксперимента выступили в качестве основы для последующего формирования у студентов профессиональной компетентности будущего учителя. Актуализация мотивации к педагогической деятельности, а также осознание смысла и ценностей профессионально-педагогической деятельности являются базой для дальнейшего педагогического прогнозирования, отбора средств, методов, форм и технологий педагогической деятельности, что является основой для реализации содержательно-деятельностного компонента.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы акцент делался на содержательно-деятельностном компоненте профессиональной

компетентности будущего учителя. На данном этапе происходит ориентация будущего учителя на выбор средств, методов, форм и технологий для решения задач воспитывающей направленности.

Средства, обладающие возможностями для реализации воспитывающих ситуаций в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя на втором этапе, являются: проектная деятельность, моделирование и анализ педагогических ситуаций, хронологии, кластеры, ментальные карты и кейс-стади.

В результате проведенной работы мы заметили, что студенты стали в большей мере ориентироваться на привлечение воспитывающей среды образовательной организации для продуктивного обучения и воспитания школьников. Посредством актуализации воспитывающего потенциала дисциплин, в частности, для формирования содержательно-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущие учителя осознали роль воспитывающей среды вуза в рамках этого процесса, а также овладели навыками «погружения» посредством описанных средств в воспитывающие ситуации, необходимые для разностороннего воспитания личности.

Диагностируя второй этап процесса формирования профессиональной компетентности, мы выявили у большинства студентов, имеющих элементарный уровень сформированности профессиональной компетентности стремление к приобретению показателей функционального уровня. Данная динамика прослеживалась при «погружении» студентов в воспитывающие ситуации и дальнейшей разработке авторских ситуаций. Однако наряду с положительной динамикой мы увидели затруднения в использовании предложенного нами педагогического инструментария. В некоторых мини-группах наблюдалось неадекватное распределение ролей в групповой работе, что отражалось на продуктивности работы команды.

На третьем этапе эксперимента проводилась работа, направленная на повышение сформированности рефлексивно-коррекционных навыков будущего учителя. Здесь идет закрепление у будущего учителя понимания в

необходимости саморазвития на основе рефлексивно-коррекционной деятельности.

Благоприятные условия для формирования рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя, а также усилить ранее сформированные позволяют создать следующие средства: портфолио, проектную деятельность, технологию развития критического мышления, анализ и моделирование педагогических ситуаций.

Содержание третьего этапа ориентирует будущего учителя на самоанализ, осмысление своей профессионально-педагогической деятельности в целях последующей коррекции. Студентам необходимо оценить степень сформированности своей профессиональной компетентности на данный момент и наметить пути дальнейшего роста.

Контрольный срез позволил сделать вывод о том, что задачи на третьем этапе эксперимента были решены. У студентов появилась способность осуществлять рефлексивно-коррекционные направления своей профессионально-педагогической деятельности, осознавать свои внутренние состояния, критически мыслить. У участвующих в эксперименте наметилась положительная динамика в высказывании своего мнения, вне зависимости от расхождения с мнением других представителей группы, повысилась роль осмысления как ключевого элемента в реализации практической деятельности.

В результате анализа изменения в уровнях сформированности профессиональной компетентности будущего учителя в экспериментальной и контрольной группах нами была замечена положительная динамика профессионального (высокого) уровня сформированности, в котором количество экспериментальной группы возросло на 20,62%.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами выявлен и обоснован необходимый и достаточный педагогический инструментарий,

позволяющий приобрести будущему учителю опыт конструировать воспитывающие ситуации в предстоящей профессиональной деятельности.

Вместе с тем проведенное исследование не решает всех проблем, возникающих в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя средствами воспитывающей среды педагогического вуза. Результаты проведенного исследования могут служить научной основой для решения проблем, связанных с изучением:

- единых оценочных средств реализации рабочих программ воспитания образовательных организаций высшего образования, что позволит оценивать эффективность воспитательной работы в педагогических вузах, определять передовые практики – «точки роста» воспитательной деятельности, для последующей их диссеминации, организации обмена опытом;

- функционального назначения воспитывающих ситуаций в системе оценки качества профессиональной подготовки будущего учителя;

- основ методической подготовки начинающих преподавателей к созданию педагогического инструментария воспитывающей среды педагогического вуза для эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова/ АН СССР. Ин-т философии. – Москва: Наука, 1974. – 248 с.
2. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / А.В. Адольф. – Красноярск: КрасГу, 1998. – 309 с.
3. Александрова, Е.А. Векторы модернизации воспитывающей деятельности / Е.А. Александрова // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка : XX Международные Лихачевские научные чтения, Санкт-Петербург, 09–10 июня 2022 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 469-472.
4. Александрова, Е.А. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога / Е.А. Александрова, М.Н. Бурмистрова, Т.Г. Фирсова // Социально-политические исследования. – 2023. – № 1(18). – С. 148-166. – DOI 10.20323/2658_428X_2023_1_18_148.
5. Александрова, Е.А. Размышления о процессе проектирования Примерной программы воспитания РФ в общеобразовательных организациях / Е.А. Александрова // Народное образование. – 2022. – № 5(1494). – С. 153-160.
6. Алешина, Л.И., Исследование уровней репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи / Л.И. Алешина, К.Ю. Грачев, С.Ю. Федосеева // Известия ВГПУ. – 2020. – №4 (147). – С.99-102.
7. Байбородова, Л. В. Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности / Л. В. Байбородова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 55-62. – DOI 10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62.

8. Байбородова, Л. В. Субъектно-ориентированные технологии обучения и воспитания / Л.В. Байбородова // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий: коллективная монография. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – 354 с. – С. 100-127.
9. Байбородова, Л. В. Требования к современным педагогическим средствам подготовки будущего учителя / Л. В. Байбородова // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института, Иркутск, 17 мая 2019 года. Том Часть 1. – Иркутск: «Иркут», 2019. – С. 162-167.
10. Байбородова, Л.В. Концепция воспитания студентов в педагогическом университете / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков // Высшее образование: проблемы и трансформации: монография / П.Д. Васильева, В.С. Тугульчиева, Л.В. Байбородова [и др.]. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2019. – 489 с. – С. 14-23.
11. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко // Труды методологического практическое занятия «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2019. – С. 16-21.
12. Батури́н, Н.А. Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области изучения / Батури́н Н.А. // Психология. Психофизиология. – 2008. – №31 (131). – С.17-31.

- 13.Бахчиева, О.А. Проблема духовно-нравственного воспитания будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / О.А.Бахчиева // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №4(22). – С. 122-124.
14. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
- 15.Белозерцев, Е.П. Воспитание студенческой молодежи / Е.П. Белозерцев, Г.В. Заридзе, Е.В. Сафронова // Педагогика.– 2018.– № 12.– С. 60-70.
- 16.Белозерцев, Е.П. К вопросу о воспитании в контексте отечественного образования / Е.П. Белозерцев // Региональное образование: современные тенденции. – 2020. – № 1(40). – С. 35-43.
- 17.Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда (кос): феномен, возможности, условия / Е.П. Белозерцев // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Белгород, 22 мая 2019 года. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2019. – С. 7-16.
- 18.Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования / Е.П. Белозерцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – Курск: Мечта, 2013. – 464 с.
- 19.Белозерцев, Е.П. Образование как среда, обеспечивающая безопасное развитие человека / Е.П. Белозерцев, Л.А. Черных // Психологические и социально-педагогические аспекты безопасности образовательной среды. – 2019. – С. 10-16.
- 20.Беляев, А.В. Что мешает региональному университету стать центром культуры? / А.В. Беляев // Концепт. – 2017. – №6. – С.1-7
- 21.Бермус, А.Г. Критерии качества непрерывного образования / А.Г. Бермус // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2. – С. 129.

22. Бермус, А.Г. Принцип целостности: от педагогической идеи В.С. Ильина – к феноменологии образования XXI в / А.Г. Бермус // Известия ВГПУ. – 2022. – №2 (165). – С. 10-16.
23. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. – 304 с.
24. Блауберг, И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Знание, 1972. – 48 с.
25. Бобрикова, А.А. Развитие гражданской позиции будущего учителя как актуальная проблема педагогики высшей школы / А.А. Бобрикова // Актуальные исследования. – 2023. – №5 (135). – С. 128-130.
26. Боброва, Д.В. Критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений бакалавра / Д. В. Боброва // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – №2. – С. 107-110.
27. Богданова, Р.У. Подготовка студентов-вожатых к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях / Р.У. Богданова // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – №1(53). – С. 52-58.
28. Богданова, Р.У. Примерная рабочая программа воспитания в основных образовательных программах образовательных организаций высшего образования: возможные подходы к разработке/. Р.У. Богданова // Primo Aspectu. – 2021. – № 1 (45). – С. 64-72.
29. Богданова. Р.У. Реанимация или обновление? (Основные подходы к воспитанию студентов в инновационном вузе) / Р. У. Богданова // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2008. – № 2. – С. 7-9.
30. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков / Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
31. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бонадревская, С.В. Кульневич / учебное

- пособие / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
- 32.Бондаревская, Е.В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего / Е.В. Бондаревская // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 74-80.
- 33.Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. – Волгоград, 2001. – 181с.
- 34.Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия / Н.М. Борытко. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2000. – 225 с.
- 35.Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-методич. Пособие Науч. ред. Н.К. Сергеев. – М.: АПКИПРО, 2005. – 120 с.
- 36.Борытко, Н.М. Теория и методика воспитания: учебник для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 98 с.
- 37.Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. –М.: Мысль, 1988. – 304 с.
- 38.Ваганова, О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике: учебное пособие /О.И. Ваганова – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 92 с.
- 39.Вершинина, Н.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к использованию современных педагогических технологий в условиях адаптивного обучения / Н.В. Вершинина, С.А. Бабина, С.И. Люгзаева // Гуманитарные науки и образования. – 2021. – №4. – С. 51-58
- 40.Воспитание в высшей школе: от теории к практике: коллективная монография / Н.Н. Киселев, Л.С. Пастухова, Н.Л. Селиванова [и др.]; Российский государственный гуманитарный университет. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2021. – 502 с.

41. Воспитательная деятельность: учебник / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Москва: КНОРУС, 2022. – 402 с.
42. Воспитательная работа в педагогическом вузе: концептуальные основы: монография / Е.А. Балабаева, Т.И. Березина, Т.Н. Владимировна, И.А. Купцова, Н.Ю. Леконюг [и др.] / под ред. д.п.н., проф. Т.Н. Владимировой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – 200 с.
43. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // Психология и педагогика среды: конспект работ / под ред. Ю.С. Мануйлова. – Костанай: ГорУО, 1997. – 95 с.
44. Геронимус, Ю.В. Игра, модель, экономика / Ю.В. Геронимус. – М.: Знание, 1989. – 208 с.
45. Глебов, А.А. К основаниям построения целостной системы педагогических средств / А.А. Глебов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки», 2007. - № 4. – С. 46 – 49.
46. Гребенюк, О.С. О развивающих возможностях учебно-воспитательного процесса // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. / О.С. Гребенюк. – Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1976. – 150 с.
47. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: Курс лекций / О.С. Гребенюк / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. – 107 с.
48. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2001. – 128 с.
49. Гуманизация образовательного пространства: роль молодого педагога в трансформации воспитательной системы: Материалы Международного форума, Саратов, 01–02 марта 2022 года / Редколлегия: Е.А. Александрова (отв. ред.), Е.А. Плешкевич (зам. отв. ред.), Н.Н. Саяпина (отв. секретарь) [и др.]. – Саратов: Саратовский национальный

- исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2022. – 341 с.
50. Данильчук, Е.В.. Современные направления формирования информационной компетентности педагога: монография / Е.В. Данильчук, А.Н. Сергеев, Т.М. Петрова. Министерство образования и науки Российской Федерации, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград: Перемена, 2018. – 203 с.
51. Демакова, И.Д. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции науки и практики / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова, И.Н. Попова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 154-161. – DOI 10.17223/15617793/478/19.
52. Демакова, И.Д. Обновление содержания воспитательной деятельности современного педагога / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности : сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию, Казань, 29–31 мая 2019 года / Казанский федеральный университет. Том Часть 3. – Казань: Отечество, 2019. – С. 38-47.
53. Демакова, И.Д. Педагог как воспитатель: содержание воспитательной деятельности современного педагога / И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова // Воспитание школьников. – 2023. – № 4. – С. 24-31. – DOI 10.12345/0130-0776_2023_4_24.
54. Дмитриев, С.В. Социокультурная семантика двигательных действий / С.В. Дмитриев // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2003. – №4. – С.3-28.
55. Дорожкина, Е.С. «Воспитывающая среда» как категория педагогических исследований / Е.С. Дорожкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – №6 (149). – С.4-9.

56. Дорожкина, Е.С. HARD SKILLS И SOFT SKILLS будущего учителя в условиях цифровой образовательной среды вуза / Н.К. Сергеев, Е.С. Дорожкина // Стратегии развития профессиональной подготовки педагога в условиях цифровой трансформации системы образования: сборник материалов международной научной конференции. – 2020. – С.49-54.
57. Дорожкина, Е.С. Исследования в сфере развития практик общего образования: аналитический обзор / Е.С. Дорожкина, Т.С. Коробченко, М.Н. Нестерова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №5. – URL:<https://science-education.ru/article/view?id=31178>
58. Дорожкина, Е.С. Качество воспитывающей среды образовательного учреждения как объект оценки / Е.С. Дорожкина // Вестник Саратовского областного института развития образования. – №4 (20) / декабрь / 2019. – С.101-104.
59. Дорожкина, Е.С. Классное руководство: технологии воспитания / Е.С. Дорожкина // Сборник материалов по итогам проведения Всероссийского студенческого конгресса лидеров педагогических вузов г. Волгоград, 7-9 сентября 2021 г. под редакцией И.А. Макаровой. – Волгоград, 2021. – С.126-135.
60. Дорожкина, Е.С. Критерии оценки воспитанности будущего педагога / Е.С. Дорожкина, Д.В. Жигалова, Г.И. Мейстер // Вопросы педагогики. – 2021. – №6-1. – С.94-99.
61. Дорожкина, Е.С. Критерии оценки готовности будущего педагога к созданию воспитывающей среды в школе / Е.С. Дорожкина, Д.А. Селезнева // Современная школа России. Вопросы модернизации. – 2021. – № 2. – С. 29-32.
62. Дорожкина, Е.С. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) / Е.С. Дорожкина, И.А. Макарова, Н.В. Петрученя //

- Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31218>
63. Дорожкина, Е.С. Оценка вклада студента-практиканта в создание воспитывающей среды в образовательной организации / Е.С. Дорожкина // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / под ред. Т.Н. Владимировой, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламовой. – Москва: МПГУ, 2018. – С.272-279.
64. Дорожкина, Е.С. Показатели и уровни профессионального становления будущего учителя / Е.С. Дорожкина // XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. «Доказательный подход в сфере образования»: Тезисы конференции.(22-23 октября 2020 года) / Редакционная коллегия: Марголис А.А. и др. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2020. – С. 581-583.
65. Дорожкина, Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического вуза / Е.С. Дорожкина // Самарский научный вестник. – 2021. – №3. – С.230-234.
66. Дорожкина, Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в условиях дистанционного взаимодействия в процессе обучения в педвузе/ Е.С. Дорожкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – №10 (153). – С.107-112.
67. Дорожкина, Е.С. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя / Е.С. Дорожкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – №4(177). – С.40-48.
68. Дружилов, С.А. Критерии и уровни индивидуального профессионализма / С.А. Дружилов // Современные проблемы науки и

- образования. – 2012. – №1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5446>
69. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность педагога: психологический / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26-44.
70. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами // Метод проектов. Серия «современные технологии университетского образования»; выпуск 2/Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ /Д. Жак. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
71. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь: учебное пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
72. Звягинцев, В.А. Очерки по общему языкознанию / В.А. Звягинцев. – М., 1962. – 384 с.
73. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теория и практика / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1998.
74. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования /Э.Ф. Зеер / Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
75. Землянская, Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е.Н. Землянская // Преподаватель XXI. – 2013. – № 3. – С. 35-43.
76. Зими́на, Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Зими́на Елена Юрьевна. – Екатеринбург, 2004. – 24 с.
77. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. –

- Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
78. Зимняя, И.А. Компетенция - компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя / Акмеология. – 2010. – №2. – С. 47-51.
79. Зырянова, Н.И. Модель многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе / Н.И. Зырянова // Образование и наука. – 2008. – № 3(15). – С. 9-14.
80. Иванов, А.В. Ценности и содержание современного социального воспитания молодежи России XXI века / А.В. Иванов // *Alma mater* (вестник высшей школы). – 2010. – №6. – С. 37-46.
81. Иванов, М.В. Возможности влияния социокультурных практик молодежных приключений на развитие образовательной среды / М.В. Иванов, Е.А. Александрова // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области: Материалы X Международной научно-практической конференции, Саратов, 06–09 октября 2021 года / Под общей редакцией Ю.Ю. Андреевой и И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2021. – С. 282-289.
82. Ильин, В.С. Процесс воспитания в обучении как педагогическая проблема. Его сущность. Проблематика исследования // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. / В.С. Ильин. – Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1976. – 150 с.
83. Ильин, В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория / В.С. Ильин // Средства формирования всесторонне развитой личности: сб. науч. тр. – Волгоград : ВГПИ, 1987.
84. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
85. Ильин, В.С. Целостный подход к формированию личности // Теоретико-методологические основы формирования личности

- школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. / В.С. Ильин. – Волгоград, ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990.
86. Ильин, В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение / В.С. Ильин // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу : сб. науч. тр. Волгоград : ВГПИ, 1984.
87. Ильин, Г.Л. Концепция проективного образования личности в контексте эволюции понимания предмета психологии / Г.Л. Ильин // Вестник практической психологии образования. – 2010. – №3. – С. 27-35.
88. Ильин, Е.П. Сущность и структура мотива / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 2012. – Т.16. – № 2. – С.27-41.
89. Инновационные технологии в области литературного образования: учебное пособие / О. О. Путило, А. О. Путило. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2021. – 112 с.
90. Иньков, М.Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Иньков Михаил Евгеньевич; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.
91. Кирьякова, А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете / А.В. Кирьякова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №3 (70).
92. Киселева, Е.В. Воспитание в условиях цифровизации и «текучей» современности как вызов XXI века / Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев // Педагогическое образование в условиях глобальной цифровизации: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Новосибирской области, в рамках Международного форума "Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании", Новосибирск, 16–17 ноября 2021 года / Под редакцией Е.В. Андриенко,

- Л.П. Жуйковой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 82-89.
93. Киселева, Е.В. К построению концепции развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации / Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев, Н.Л. Селиванова // Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019: Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года / Под редакцией С.В. Ивановой. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – С. 280-291.
94. Киселева, Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания / Е.В. Киселева // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 06–07 декабря 2021 года. – Москва: Российская академия образования, 2022. – С. 83-88.
95. Киселева, Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания: монография / Е.В. Киселева; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020. – 186 с.
96. Киселева, Е.В. Педагогическая экспертиза условий формирования навыков XXI века в процессе воспитания / Е.В. Киселева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 1(58). – С. 55-61.
97. Киселева, Е.В. Потенциал детского оздоровительного лагеря в личностном развитии вожатого / Б.А. Дейч, Е.В. Киселева // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 55-65. – DOI 10.15293/1813-4718.2206.05.
98. Киселева, Е.В. Экспертиза воспитывающей среды образовательной организации в условиях "текучей" современности / Е.В. Киселева,

- Н.Н. Киселев // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2019. – № 1. – С. 8-12.
99. Киселева, Е.В. Экспертиза процесса воспитания в условиях "текущей" современности / Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(137). – С. 39-42.
100. Киселева, Е.В. Экспертный анализ процесса воспитания в образовательной организации: объекты и критерии экспертизы / Е.В. Киселева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 1(67). – С. 98-105.
101. Климова, Т.В. Педагогика среды: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / Т.В. Климова. – Благовещенск: Амурский гос.ун-т, 2017.
102. Коваль, Н.Н. Критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций / Н. Н. Коваль // БГЖ. – 2017. – №2 (19). – С. 146-149.
103. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
104. Кожунов, К.А. Совокупность критериев и показателей проверки педагогических условий сформированности патриотизма и гражданственности у курсантов военного вуза / К.А. Кожунов // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 53-56.
105. Козырев, В.А. Подготовка специалиста в области образования: компетентностный подход / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова,

- А.П. Тряпицына // Бюллетень ученого совета. – №9(35). – 2006. – С. 46-49.
106. Колесникова, И.А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения // Личность – Среда – Управление: материалы региональных науч-практ. чтений, посвящ. пед. наследию и развитию идей академика Л.И. Новиковой / отв. ред. проф. Ю.С. Мануйлов. – Н. Новгород, 2010.
107. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. Пособие для высш. Учеб. Заведений / Под ред. И.А. Колесниковой / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
108. Колесникова, И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: Учебно-методическое пособие /И.А. Колесникова /Под ред. академика РАО З.И.Васильевой. – СПб. 2009.
109. Колесникова, И.А.. Коммуникативная деятельность педагога. Профессионализм педагога / И.А. Колесникова / – М.: Академия, 2007. – 336 с.
110. Комаров, Б.А. Элементы семиотического подхода в моделировании при обучении физике в современной школе / Б.А. Комаров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14697>
111. Коротков А.М. Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления / А.М. Коротков, И.А. Макарова // Нижегородское образование. – 2022. – №4. – С. 12-19.
112. Костылева, Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: Дисс... канд. пед. наук / Костылева Надежда Егоровна. – Казань, 1997. – 252 с.

113. Краткий педагогический словарь / под ред. Г.М. Андреевой и др. – М., 2005.
114. Кремьянский, В.И. Структурные уровни живой материи: Теорет. и методол. Проблемы / В.И. Кремьянский / АН СССР. Ин-т философии. – Москва : Наука, 1969. – 295 с.
115. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование: учеб. пособие к спецкурсу / Е.А. Крюкова. – Волгоград: Перемена, 1998. – 79 с.
116. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Знание, 1985. – 32 с.
117. Курлянова, Н.В. Педагогические средства развития творческого мышления студентов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / Курлянова Наталья Васильевна. – Магнитогорск, 2004. – 175 с.
118. Лесконог, Н.Ю. К вопросу о профессиональной мотивации студентов старших курсов педагогических вузов к работе в общеобразовательных организациях / Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 1. – С. 101-110. – DOI 10.26170/2079-8717_2022_01_12.
119. Лубовский, Д.В. Понятие ведущей деятельности в работах Л.С. Выготского и его последователей / Д.В. Лубовский // Культурно-историческая психология. – 2009. – Том 5. – № 4. – С. 2-6.
120. Макарова И.А. Педагогический дизайн воспитывающей среды вуза в условиях реализации возможностей технопарка / И.А. Макарова, Н.В. Петрученя, Е.С. Дорожкина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 3. – С. 71-75.
121. Макарова И.А. Проектирование примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования для педагогических направлений / И.А. Макарова // Известия ВГПУ. – 2021. – №6 (159). – С. 62-69.

122. Максимова, Е.А. Антропологическая составляющая компетентностно-ориентированного профессионального образования / Е. А. Максимова // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 63-69. – DOI 10.15293/1813-4718.1901.08.
123. Максимова, Е.А. Модель педагогического профессионализма в развивающемся социокультурном пространстве / Е.А. Максимова // Гуманизация образовательного пространства: Сборник научных статей по материалам Международного Форума, Саратов, 14-15 марта 2019 года. – Саратов: Издательство "Перо", 2019. – С. 28-33.
124. Максимова, Е.А. Принципы эволюционного моделирования в исследовании развития профессионального образования / Е.А. Максимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22, № 3. – С. 345-349. – DOI 10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349.
125. Максимова, Е.А. Специфика прогнозирования в профессиональном образовании / Е.А. Максимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11, № 3(43). – С. 254-259. – DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-3-254-259.
126. Максимова, Е.А. Требования к студентам в гуманистическом образовательном пространстве / Е.А. Максимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, № 3(39). – С. 270-274. – DOI 10.18500/2304-9790-2021-10-3-270-274.
127. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – Москва, 1997 – 193 с.
128. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1980. – № 8. – С. 82-89.

129. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
130. Масленникова, Т.В. Проектирование педагогических ситуаций как средство реализации личностно-ориентированного образования в начальной школе: Дисс...канд. пед. наук. 13.00.01. / Масленникова Татьяна Васильевна. – Екатеринбург, 2006. – 172 с.
131. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – М., 1972. – 240 с.
132. Мерло-Понти М. Пространство / М. Мерло-Понти // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – С. 27-39.
133. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») от 14.12.2021 №А3-1100/08 – URL:https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/04/11/metod._rekomendacii_yadro_visshego_pedagogicheskogo_obrazovaniya.pdf
134. Методические рекомендации по разработке программы воспитания образовательной организации высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» / И.А. Макарова, Е.М. Сафронова, И.А. Соловцова [и др.]; под общей редакцией Н.К. Сергеева – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 85 с.
135. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – 208 с.
136. Миронов, В.В. Об особенностях философской рефлексии и смысловом пространстве философии / В.В. Миронов // Философия, методология и история науки. –2015. – Т. 1. – №1 – С.28-37.

137. Митрофанова, И.И. Клиповое мышление: реальность и перспективы / И.И. Митрофанова // Речевые технологии/Speech Technologies. – 2019. – №1. – С.67-81.
138. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований /В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
139. Мокроусов, И.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо / И.В. Мокроусов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 83 с.
140. Морозова, В.И. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества / В.И. Морозова, Н.К. Сергеев // Известия ВГПУ. – 2020. – №10 (153). – С.22-31.
141. Морозова, Н.И. Информационное пространство и информационная среда: анализ отношений / Н.И. Морозова, Н.З. Алиева // Наука и образование: новое время. – 2018. - №3(26). – С. 303-307.
142. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
143. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская [и др.] ; Волгоградский государственный социально педагогический университет. – Волгоград: ООО Принт, 2016 – 360 с.
144. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика / А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев. – монография, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2019. – 196 с.

145. Нечаев, М.П. Моделирование развития культурно-образовательной среды в условиях системных изменений / М.П. Нечаев // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 16-21.
146. Нечаев, М.П. Теоретико-методологические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды / М.П. Нечаев. – М., 2015.
147. Никитина, Е.А. Индивидуально-ценностная профессиональная картина будущего педагога как отражение его аксиогенеза / Е.А. Никитина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, № 6. – С. 1071-1080. – DOI 10.30853/ped20210162.
148. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, 2002. – 314 с.
149. Николаева, М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего педагога во взаимодействии вуз-школа / М.В. Николаева // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: образование как социокультурный феномен. художественно-эстетическое образование и воспитание в XXI веке материалы международной научно-практической конференции. – Луганск, 2022. – С.231-236.
150. Николаева, М.В. Формирование гражданской идентичности студентов педагогического вуза / М.В. Николаева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – №3(98). – С.35-38.
151. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем (философский очерк) / И. Б. Новик. – Москва, 1965. – 134 с.
152. Новиков, А.М. Интеграция базового профессионального образования / А.М. Новиков / Педагогика. – 1993. – №3. – С.3-8.
153. Новиков, А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

154. Новиков, С.Г. Культурно-генетические основы воспитания в России / С.Г. Новиков // Известия ВГПУ. – 2022. – №10 (173). – С. 4-11.
155. Новиков, С.Г. Российское воспитание в зеркале теории ментальности / С.Г. Новиков // Проблемы современного образования. – 2019. – №1. – С. 69-78.
156. Новиков, С.Г. Российское воспитание в переломную эпоху всемирной истории: целевые ориентиры и ценностные основания / С.Г. Новиков // Известия ВГПУ. – 2022. – №1 (164). – С.4-9.
157. Новиков, С.Г. Стратегические ориентиры воспитания в России: взгляд в будущее через призму прошлого / С.Г. Новиков // Народное образование. – 2023. – №3(1498). – С. 35-43.
158. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему: монография / С.Г. Новиков, С.В. Куликова, А.А. Глебов; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград: Перемена, 2018. – 174 с.
159. Оголь, А.А. Формирование проектировочных умений у будущего учителя в условиях компьютерного обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Оголь Андрей Александрович – Волгоград, 2000. – 191 с.
160. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов / Российская академия наук; Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2005. – 944 с.
161. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
162. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета :диссертация...доктора педагогических наук 13.00.01/ Ольховая Татьяна Александровна; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т]. – Оренбург, 2007. – 430 с.

163. Орлов, А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза / А. А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. – 34 с.
164. Павлова, С.А. Сторителлинг в обучении / С.А. Павлова. – Москва: Просвещение, 2017. – 213 с.
165. Педагогика: теория и методика воспитательной работы: учебное пособие / под общ. ред. д-ра пед. наук В.Г. Рындак. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 334 с.
166. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
167. Пинкевич, А.П. Введение в педагогику / А.П. Пинкевич / 4-е изд. М.: Работник просвещения, 1930. – 176 с.
168. Писарева, С.А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С.А. Писарева, М.Ю. Пучков, С.В. Ривкина, А.П. Тряпицына // Science for Education Today. – 2019. том. 9. – № 3. – URL: DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09.
169. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
170. Подругина, И.А. Проектная деятельность старшеклассников на уроках литературы: пособие для учителей общеобразовательных организаций / И.А. Подругина, О. В. Сафонова. – Москва: Просвещение, 2013. – 126 с.
171. Полат, Е.С. Метод проектов // Метод проектов. Серия «современные технологии университетского образования»; выпуск 2/Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ/ Е.С. Полат. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.

172. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2004.
173. Попов, И.С. О некоторых аспектах средств педагогического воздействия/ Воспитание школьников в процессе обучения: сб. науч. тр. / И.С. Попов. – Волгоград: Изд-во ВНПИ им. А.С. Серафимовича, 1978.
174. Попова, И.Н. Целенаправленное формирование культуры школы как педагогическая проблема / И.Н. Попова //Воспитание успешно, если оно системно: материалы Всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию Л.И. Новиковой / Под ред. А.В. Гаврилина, Н.Л. Селивановой. Владимир. – М., 2006 – С. 172-174.
175. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 21.03.2022).
176. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>
177. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования: монография / О. Ю. Васильева, В.С. Басюк, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, И.Ю. Шустова [и др.]. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – 36 с.
178. Рабочая программа воспитания URL: https://www.vspu.ru/sites/default/files/htmlpage2/doc/rabochaya_programm_a_vospitaniya_vgspu_na_sayt.pdf
179. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы

образования на период до 2030 г. – URL:
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>

180. Рожков, М. И. Воспитание свободного человека: монография / М.И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 265 с. – ISBN 978-5-4499-1630-3.
181. Романовская, М.Б. Метод проектов в образовательном (учебном) процессе. Методическое пособие / М.Б. Романовская. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
182. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 3-изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.
183. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие / М.Г. Савельева. – Ижевск, УдГУ, 2013. – 94с.
184. Сарыбеков, М.Н. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории / М.Н. Сарыбеков, М.К. Сыдыкназаров / Учебное пособие. Издание 2-ое, доп. и перераб. – Алматы: ТРИУМФ-Т, 2008. – 504 с.
185. Сахарчук, Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества /Е.И. Сахарчук // Известия ВГПУ. – 2018. – №10 (133). – С.14-17.
186. Селиванова, Н.Л. Апробация и внедрение примерной программы воспитания / Н. Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 1(67). – С. 106-114.
187. Селиванова, Н.Л. Развитие основных компонентов образовательной организации как организации воспитывающей: проблемы и возможные решения / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова [и др.] // Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019 : Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года / Под

- редакцией С.В. Ивановой. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – С. 292-303.
188. Семенов, А.В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. / А.В. Семенов – Издательство «ЮНВЕС», Москва, 2003. – 701 с.
189. Сергеев Н.К. Взаимосвязь обучения и труда старшеклассников как средство формирования положительной мотивации изучения предметов естественно-математического цикла: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1982. – 273 с.
190. Сергеев, А.Н. Разработка учебных проектов на вики-портале ВГСПУ: учебно-методическое пособие / А.Н. Сергеев, Ю.С. Пономарева, Е.Н. Ульченко ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т». - Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – 53 с.
191. Сергеев, Н.К. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования / Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко / Известия ВГПУ. – 2014. – №9 (94). – С. 31-39.
192. Сергеев, Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя : диссертация ... доктора педагогических наук в форме науч. докл. : 13.00.08 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 79 с.
193. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) / Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 1997. – 174 с.
194. Сергеев, Н.К. О подходах к разработке модели выпускника педвуза / Н.К. Сергеев // Теоретико-методологические основы формирования

- личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград, ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990.
195. Сергеев, Н.К. Природа педагогической деятельности и субъективный мир учителя / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков // [Человек и образование](#). – 2012. – №1. – С. 4-8.
196. Сериков, В.В. К методологии изучения движущих сил учебно-воспитательного процесса / В.В. Сериков // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса: сборник научных трудов. – Волгоград: Изд. ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1981.
197. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография / В.В. Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
198. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – С. 42-43.
199. Сериков, В.В. О целостном подходе к изучению готовности старшеклассников к труду / В.В. Сериков // Органическое единство учебного и воспитательного процессов: сб. науч. тр. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1982.
200. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М., 1999.
201. Сериков, В.В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта: условия становления / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2015. – №3 (98). – С.22-26.
202. Сериков, В.В. Подготовка диссертации в рамках научной школы: опыт методологической рефлексии / В.В. Сериков. – URL: https://www.instrao.ru/images/1Treshka/Nauchnye_shkoli/Serikov/Serikov_Диссертация_в_рамках_научной_школы._Мат-л_для_сайта_13.12.2017.pdf

203. Сериков, В.В. Целостный подход как методология педагогического исследования: к 100-летию со дня рождения В.С. Ильина // Известия ВГПУ. – 2022. – №2 (165). – С.4-10.
204. Сериков, В.В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично-развитой личности на основе традиционных российских ценностей / В.В. Сериков // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – Москва, 2022. – С.18-26.
205. Скибо, Т.Ю. Психолого-педагогические основы формирования и развития качеств личности в педагогическом процессе / Т.Ю. Скибо, Е.И. Мещерякова, Г.В. Берестевич // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – №22. – С.53-62.
206. Слостенин, В.А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя / В.А. Слостенин // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность: в 2 т.; под ред. З.И. Равкина. – М., 1995. – Т. 1. – С. 3-4.
207. Слободской, А.Л. Управление компетенциями / А.Л. Слободской, Я.Я. Клементовичус, О.Д. Смирнова. – СПб.: СПбГУЭФ, 2003. – 75 с.
208. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов /О.Г. Смолянинова // Гуманитарный вестник. – Красноярск, 2000.
209. Смыковская, Т.К. Развитие гибких компетенций как показатель качества прохождения будущим учителем педагогической практики в условиях формирования цифрового следа / Т.К. Смыковская, Ю.А. Машевская, А.А. Махонина //Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С.201-206.
210. Совершенствовать проверку и оценку знаний учащихся//Советская педагогика – 1986 – №10 – С. 42-46.

211. Советский энциклопедический словарь / Науч.-ред. совет: А.М. Прохоров (пред.) и др. – Москва: Сов. энциклопедия, 1979. – 1600 с.
212. Соловцова, И.А. Современные технологии духовно-нравственного воспитания: аспект присвоения ценностей / И.А. Соловцова // Известия ВГПУ. – 2019. – №10 (143). – С.21-24.
213. Степанова, Т.П. Технология модерации – инструмент мягкого педагогического управления развивающим досуговым общением / Т.П. Степанова // Вестник ЧГАКИ. – 2011. – №2 (26). – С. 61-65.
214. Столяренко, А.М. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ–ДАНА, 2017. – 479 с.
215. Столярчук, Л.И. Профессиональная подготовка водителей к созданию воспитывающей среды / Л.И. Столярчук // Известия ВГПУ. – 2020. – №1 (144). – С. 16-22.
216. Стрельчук, Е.Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике / Е.Н. Стрельчук // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 10-19.
217. Тихомирова, Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как условие и средство личностного развития, гражданско-патриотического воспитания современной молодежи: Метод. Рекомендации / Е.И. Тихомирова. – Самара: Изд-во «НТЦ», 2007. – 64 с.
218. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» – URL: <https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117>
219. Торхова, А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущего учителя / А.В. Торхова // Педагогика. – 2006. – № 8 – С. 63-72.

220. Троянская, С.Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика / С.Л. Троянская / Учебное пособие. Ижевск: УдГУ, 2011 – 148с.
221. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>.
222. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>
223. Улановская, К.А. Подготовка будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Улановская Ксения Алексеевна; [Место защиты: Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. – Волгоград, 2013. – 240 с.
224. Улановская, К.А. Уровни готовности будущего учителя к проектированию индивидуальных образовательных траекторий учащихся / К.А. Улановская // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – №10(74).
225. Усанов, В.В. Проверка и оценка знаний и умений школьников / В.В. Усанов, А.А. Кузнецова, Э.А. Красновский // Народное образование. –1985. – №6. – с.74-77.
226. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL:<https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>
227. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
228. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования /А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

229. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков. – URL: <http://www.nipkipro.ru>.
230. Шихваргер, Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов: монография / Ю. Г. Шихваргер. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – 142 с.
231. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва; Л.: Наука, 1966. – 216 с.
232. Штофф, В.А. О роли модели в познании / В.А. Штофф. – Ленинград: ЛГУ, 1963. – 284 с.
233. Шувалова, С.О. Совершенствование профессиональной компетентности педагога для реализации социокультурных практик в образовательной деятельности / Методическое пособие / С.О. Шувалова, О.Ю. Семенова, Н.Е. Гусева, И.С. Павлова – Рыбинск: МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2019. – 67 с.
234. Шумсутдинова, В.Р. Содержание и структура мировоззренческой культуры личности студента ССУЗ педагогического профиля / В.Р. Шумсутдинова // Казан. пед. журн. – 2008. – № 1. – С. 10-16.
235. Шустова, И.Ю. Анализ некоторых тенденций развития воспитания в высших учебных заведениях / И.Ю. Шустова, И.С. Парфенова // Известия Российской академии образования. – 2020. – № 4(53). – С. 3-14. – DOI 10.51944/2073-8498_2020_4_3.
236. Шустова, И.Ю. Будущий педагог воспитатель: необходимость умения работать с событийной ситуацией в процессе воспитания / И.Ю. Шустова // Теория и практика современного воспитания и обучения: материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 214-223.
237. Шустова, И.Ю. Воспитание в ситуации, со-бытийный подход / И.Ю. Шустова // Образовательное пространство в информационную эпоху : Сборник научных статей Международной научно-практической

- конференции, Москва, 07–08 июня 2022 года / Под редакцией С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – С. 134-142.
238. Шустова, И.Ю. Воспитание в студенческом клубе / И.Ю. Шустова // Банк лучших воспитательных практик вузов России : Коллективная монография / Банк лучших воспитательных практик вузов России : Коллективная монография / Сост. А.В. Савченков, Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, Г.В. Шагина. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Первое экономическое издательство", 2022. – 312 с. – С. 305-311.– DOI 10.18334/9785912924507.
239. Шустова, И.Ю. Реализация модуля «Классное руководство» программы воспитания в условиях цифровизации образования / И.Ю. Шустова, А. Ю. Нуруллова // Народное образование. – 2022. – № 5(1494). – С. 178-186.
240. Шустова, И.Ю. Условия эффективного применения исследовательских методов в практике воспитания / И. Ю. Шустова, И.Н. Попова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2023. – № 68. – С. 26-35. – DOI 10.15382/sturIV202368.26-35.
241. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – Москва, 2005. – 800 с
242. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т.Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – № 5 (40). – С. 545-548.
243. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
244. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 319 с.

245. Юрловская, И.А. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студента – будущего учителя / И.А. Юрловская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – №3. – 2015. – С. 191-194.
246. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.
247. Ямбург, Е.А. Воспитание историей / Е. А. Ямбург. – М.: Знание, 1989. – 78 с.
248. Ясвин, В.А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ясвин Витольд Альбертович; [Место защиты: ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет»]. – Москва, 2019. – 471 с.
249. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
250. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2000. – 125 с.
251. Aleksandrova, E. A. Forum “Humanization of the Learning Environment” as a platform for raising awareness among young teachers and students majoring in teaching about their role in students' personal development / E. A. Aleksandrova // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. – 2022. – Vol. 11, No. 1(41). – P. 93-95. – DOI 10.18500/2304-9790-2022-11-1-93-95.
252. Barrow, R. An Introduction to The Philosophy Of Education / R. Barrow – Lnd., 1982.
253. Cheetham and Chivers. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. [Электронный ресурс]. –

- Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.smithsrisca.demon.co.uk/PSYcheethametal1998.html>.
254. Collaboration and Transition in Initial Teacher Training [Текст] / ed.: M. Wilkin, D. Sankey. – London; Philadelphia: Kogan Page, 1994. – 192 p.
255. Françoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. Human Resource Development International, Vol. 8, №. 1, 27 – 46, March 2005.
256. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
257. Isaeva, T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence — Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. — Ростов-на-Дону, 2003.
258. Journal of Moral Education / Volume 35 Number 4 Dec. 2006: Editorial: Where is moral in citizenship education? by B.E.Gates. – J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. – PP. 437-442.
259. Kiseleva, E. V. Construction of the concept of developmental pedagogical expertise of education process / E. V. Kiseleva, N. N. Kiselev, N.L. Selivanova // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Moscow, 04–05 июня 2019 года. Vol. 69. – Moscow: Future Academy, 2019. – P. 416-423. – DOI 10.15405/epsbs.2019.09.02.48.
260. Loginova N.F. Youth Professional Educational Games as a Condition for Young Teachers' Professional Identity Formation / N.F. Loginova // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2505-2516.
261. Mazure J. *Enfant a l'écoles(s) pour (l') enfant(s)*. – Tournai: Castermann, 1980. –220 p.
262. Nikitina, E. A. Future teachers' analytical activity in the context of competence-oriented higher education / E. A. Nikitina // Pedagogy. Theory

- & Practice. – 2019. – Vol. 4, No. 1. – P. 72-76. – DOI 10.30853/pedagogy.2019.1.15.
263. Orlikowski, W.J. Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations / W.J. Orlikowski // Organization Science. – 2000. – 11 (4). – pp. 404-428. DOI: 10.1287/orsc.11.4.404.14600
264. Pedagogical competency of teachers of professional educational institutions: challenges and assessment / M. G. Sergeeva, E. A. Alexandrova, M. I. Mukhin [et al.] // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7, No. S3-2. – P. 441-451.
265. Risks of Modern Digital Environment Hindering the Implementation of Upbringing Programs / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, V. V. Kruglov, I. S. Parfyonova // TSNI 2021 - Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 766-779. – DOI 10.3897/ap.e4.e0766.
266. Soare, E. Perspectives on Designing the Competence Based Curriculum / E. Soare // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – V. 180. – pp. 972-977. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.259>
267. Universitäten. Hochschulen [Текст]: Studium & Beruf 2001. – 26-е изд. – Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001. – 528 S.: табл. – на нем. яз. – Библиогр.: с.489–490 . – Алф.-предм. указ.: с. 491–503.
268. White R.W. «Motivation reconsidered: The concept of competence». Psychological review, 1959, №66.
269. William, S. G. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers / S. G. William // American Association of School Administrators, Arlington - The RP Group of California Community Colleges.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Анкета

Уважаемые респонденты!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании по изучению сформированности профессиональной компетентности, проводящееся в рамках диссертационного исследования по теме: «Воспитывающая среда как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

Анкета проводится анонимно. Нам очень важно узнать мнение каждого – пожалуйста, найдите время на то, чтобы ответить на вопрос.

Вопрос	Варианты ответа
Педагогический вуз:	<ul style="list-style-type: none">• ФГБОУ ВО «АГПУ им. В.М. Шукшина»• ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского»• ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
Курс:	<ul style="list-style-type: none">• 3• 5
Пол:	<ul style="list-style-type: none">• Мужской• Женский
Какие 5 основных качеств личности особенно необходимы для представителя выбранной Вами профессии?	<ul style="list-style-type: none">• Коммуникабельность• Собранность• Эмпатия• Креативность• Критическое мышление• Кооперация• Доброта• Отзывчивость• Искренность• Непосредственность• Открытость• Деликатность• Настойчивость• Любознательность• Ответственность
Каковы Ваши представления об условиях работы по выбранной профессии?	<ul style="list-style-type: none">• представляю хорошо• имею некоторое представление• не представляю
Каким образом Вы готовитесь к будущей профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none">• развиваю и систематизирую знания, необходимые для работы по профессии• овладеваю навыками, формирую умения, необходимые для профессии• развиваю в себе качества личности, необходимые представителю данной профессии• занимаюсь формированием качеств, компенсирующих недостающие

	способности
Проявляются ли у Вас профессионально важные качества (в какой деятельности)?	<ul style="list-style-type: none"> • в процессе учебной деятельности • во время самостоятельной работы • во внеучебной деятельности • в учебной и внеучебной деятельности • не выявил проявления
Знаете ли Вы, где можно получить дополнительную подготовку по выбранной профессии?	<ul style="list-style-type: none"> • Да • Нет
С кем Вы беседовали по собственной инициативе об избранной профессии? (возможно несколько вариантов ответа)	<ul style="list-style-type: none"> • с родителями • со сверстниками • с преподавателями • ни с кем
Имеются ли профессии, близкие или родственные избранной Вами, которыми Вы могли бы успешно овладеть?	<ul style="list-style-type: none"> • да, имеются • нет • не знаю
Что мешает Вам в осуществлении профессионального самоопределения?	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие устойчивого интереса к чему-либо • плохая информированность о дальнейшей профессиональной деятельности • неуверенность в себе, низкая самооценка • неуспех в выполнении многих дел
Свое решение о выборе данной профессии вы считаете окончательным?	<ul style="list-style-type: none"> • Да • Нет
Кто в наибольшей степени повлиял на Ваш выбор профессии?	<ul style="list-style-type: none"> • Родители • Учителя • Сверстники
Что для Вас было наиболее важным при выборе профессии? (возможно несколько вариантов ответа)	<ul style="list-style-type: none"> • желание принести пользу обществу • представление о высоком социальном статусе профессии • возможность хорошо заработать • интерес, творчество в работе • соответствие работы личным возможностям
Как Вы предпочитаете работать?	<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуально • Коллективно
В процессе подготовки к профессиональной деятельности что Вам больше нравится?	<ul style="list-style-type: none"> • Быть исполнителем • Быть организатором

Благодарим за помощь и сотрудничество!

Приложение 2.

Анкета

Уважаемые респонденты!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании по изучению сформированности профессиональной компетентности, проводящееся в рамках диссертационного исследования по теме: «Воспитывающая среда как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

Анкета проводится анонимно. Нам очень важно узнать мнение каждого – пожалуйста, найдите время на то, чтобы ответить на вопрос.

Вопрос	Варианты ответа
Педагогический вуз:	<ul style="list-style-type: none"> • ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина» • ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» • ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
Курс:	<ul style="list-style-type: none"> • 3 • 5
Пол:	<ul style="list-style-type: none"> • Мужской • Женский
1. Что в Вашей будущей профессии представляется для Вас главным?	<ul style="list-style-type: none"> • Оплата труда • Удовольствие от работы • Возможность самосовершенствования и саморазвития • Условия деятельности • Возможность воспитания и обучения подрастающего поколения
2. Считаете ли Вы, что после получения диплома необходимо совершенствовать свои знания и умения по специальности?	<ul style="list-style-type: none"> • Да, если это повлияет на карьерный рост • Да, так как профессия педагога требует постоянного совершенствования • Да, но в исключительных случаях • Нет, знаний и умений, полученных в университете, мне будет достаточно
3. Оцените, насколько в процессе обучения в университете изменились Ваши представления о профессиональной деятельности учителя?	<ul style="list-style-type: none"> • Изменились в позитивную сторону • Некоторые вопросы оказались лучше, чем я представлял(а) • Некоторые вопросы оказались хуже, чем я представлял(а) • Изменились в негативную сторону • Не изменились
4. Согласны ли Вы с мнением о том, что знания, получаемые в ходе профессиональной подготовки будущего учителя, должны быть ориентированы на решение проблем воспитывающей направленности?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
5. Насколько точно Вы можете спрогнозировать оптимальный выбор методов и приемов для решения ситуаций	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не точно • 2 – скорее не точно • 3 – не могу определиться

воспитывающей направленности в своей предстоящей профессионально-педагогической деятельности?	<ul style="list-style-type: none"> • 4 – скорее точно • 5 – абсолютно точно
6. Насколько точно вы можете выстроить стратегию деятельности коллектива, ориентированную на воспитание?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не точно • 2 – скорее не точно • 3 – не могу определиться • 4 – скорее точно • 5 – абсолютно точно
7. Согласны ли Вы с мнение о том, что профессиональная компетентность будущего учителя должна быть ориентирована на воспитательную работу, осуществляемую в образовательной организации?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
8. Согласны ли Вы с мнением о том, что одним из аспектов сформированности профессиональной компетентности будущего учителя является его умение создавать рабочую программу воспитания для образовательной организации общего образования?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
9. Важно ли, по Вашему мнению, в ходе профессиональной подготовки ориентировать будущего учителя на воспитательный потенциал не только внеучебной деятельности, но и учебной ?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
10. Какой вид деятельности наиболее продуктивно способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя? (несколько вариантов ответа)	<ul style="list-style-type: none"> • Учебная • Спортивная • Научная • Общественная • Творческая
11. Оцените, насколько вы умеете подбирать технологии воспитательной деятельности, ориентированные на выстраивание продуктивной деятельности коллектива?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не умею • 2 – скорее не умею • 3 – не могу определиться • 4 – скорее умею • 5 – умею

Благодарим за помощь и сотрудничество!

Приложение 3.

Анкета

Уважаемые респонденты!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании по изучению сформированности профессиональной компетентности, проводящееся в рамках диссертационного исследования по теме: «Воспитывающая среда как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

В профессиях, которые по своему содержанию связаны с активным взаимодействием человека с другими людьми, в качестве стержневых выступают коммуникативные способности, без которых не может быть обеспечен успех в работе. Главное содержание деятельности работников таких профессий - руководство коллективами, обучение, воспитание. По результатам ответов испытуемого появляется возможность выявить качественные особенности его коммуникативных склонностей.

Анкета проводится анонимно. Нам очень важно узнать мнение каждого – пожалуйста, найдите время на то, чтобы ответить на вопрос

<i>Вопрос</i>	<i>Варианты ответа</i>
Педагогический вуз:	<ul style="list-style-type: none"> • ФГБОУ ВО «АГПУ им. В.М. Шукшина» • ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» • ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
Курс:	<ul style="list-style-type: none"> • 3 • 5
Пол:	<ul style="list-style-type: none"> • Мужской • Женский
1. Согласны ли Вы с мнением, что общение является основным видом деятельности в образовательном процессе?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
2. Согласны ли Вы, что будущему учителю необходимо использовать разные стили педагогического общения?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
3. Какой из стилей педагогического общения является самым актуальным в современных реалиях?	<ul style="list-style-type: none"> • Авторитарный • Демократический • Либеральный • Попустительский
4. Согласны ли Вы с мнением, что будущий учитель должен обладать высоким уровнем коммуникативной культуры?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
5. Важно ли в профессионально-педагогической деятельности умение убеждать?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а)

	<ul style="list-style-type: none"> • 5 – полностью согласен (а)
6. Должно ли взаимодействие с участниками образовательного процесса опираться на принцип эмпатии?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
7. Важно ли принимать ценности других людей как свои в процессе профессионально-педагогической деятельности?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
8. Важно ли, на Ваш взгляд, овладение будущим учителем средствами и методами урегулирования конфликтных ситуаций и способности достижения компромисса между субъектами образовательного процесса?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
9. Необходимо ли будущему учителю выстраивать свою деятельность по принципу партнерства и сотрудничества?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)
10. Согласны ли Вы с мнением о том, что аргументация собственной позиции является важным умением для будущего учителя?	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – не согласен(а) • 2 – скорее не согласен (а) • 3 – отношусь нейтрально • 4 – скорее согласен (а) • 5 – полностью согласен (а)

Благодарим за помощь и сотрудничество!

Приложение 4.

Анкета

Уважаемые респонденты!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании по изучению сформированности профессиональной компетентности, проводящееся в рамках диссертационного исследования по теме: «Воспитывающая среда как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

В профессии учителя рефлексия является механизмом успешного достижения профессиональной педагогической деятельности, так как умело постижение себя позволит понять своих воспитанников. По результатам ответов испытуемого появляется возможность выявить особенности в формировании педагогической рефлексии. Необходимо ответить на предложенные вопросы да/нет.

Анкета проводится анонимно. Нам очень важно узнать мнение каждого – пожалуйста, найдите время на то, чтобы ответить на вопрос

Вопрос	Да	Нет
1. Способствовал ли самоанализ Вашей деятельности улучшению взаимоотношений с близкими людьми?		
2. Изменились ли Ваши ценностные ориентации после анализа Ваших личностных недостатков?		
3. Являются ли для Вас конфликтные ситуации поводом к проведению рефлексии?		
4. Влияет ли Ваше эмоциональное состояние на поведение в конфликте?		
5. Выбираете и вы иногда в своем воображении позицию менее удачливого человека, чем Вы?		
6. Подвергаете ли вы анализу свои неудачи?		
7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с менее удачливым человеком, чем Вы?		
8. Анализируете ли Вы свою деятельность, если у Вас долгое время не возникали сложные ситуации?		
9. Анализ собственной деятельности происходит по причине разобраться в себе?		
10. Анализ собственной деятельности происходит с целью сравнить себя с окружающими?		
11. Происходило ли так, что проведя анализ собственной деятельности, Вы меняли свою точку зрения или принятое решение?		
12. Понимаете ли Вы причины своих неудач?		
13. Анализируете ли вы деятельность окружающих, при этом не обращаясь в анализу своей деятельности?		
14. Важно ли для Вас понимать причины собственного поведения?		
15. Прислушивайтесь ли Вы в полной мере мнения авторитетного для Вас человека?		
16. Анализируете ли Вы поведение авторитетных для Вас людей?		
17. Оцениваете ли Вы критически мнение авторитетных для Вас людей?		
18. Приводите ли Вы авторитетному для Вас лицу контраргументы?		

19. Бывает ли такое, что Ваше мнение совпадает с мнением авторитетного для Вас лица?		
20. Разбираетесь ли Вы в причинах Ваших жизненных противоречий?		
21. Анализируете ли вы под критическим углом ценности, принятые в обществе?		
22. Влияет ли на Ваше поведение общественное мнение?		
23. Согласны ли Вы, что анализ собственной деятельности позволяет принимать правильные решения?		
24. Не останавливают ли Вас негативные эмоции проводить анализ своего и чужого поведения?		
25. Сравниваете ли Вы свое поведение с окружающими людьми?		
26. Стремитесь ли Вы в конфликте занять позицию постороннего человека, чтобы соотнести его мнение со своим?		
27. Фиксировали ли Вы свои мысли в дневнике?		
28. Оцениваете ли Вы свое поведение при неудачи?		
29. Анализируя неудачи, считаете, что они возникают из-за социальных факторов?		
30. Присутствуют ли эмоции у Вас, когда Вы анализируете свое поведение?		
31. Присутствуют ли логика, когда Вы анализируете свое поведение?		
32. Навязывает ли Вам общество определенные модели поведения?		
33. Учитываете ли Вы современные тенденции в стиле и моде?		
34. Влияет ли проведенный анализ поведения на изменения в стиле общения с окружающими?		

Благодарим за помощь и сотрудничество!

Обработка результатов

Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ: 1 +, 2 +, 3 +, 4 -, 5 +, 6 +, 7 +, 8 +, 9 +, 10 -, 11 +, 12 +, 13 -, 14 +, 15 -, 16 +, 17 +, 18 +, 19 -, 20 +, 21 +, 22 -, 23 +, 24 +, 25 +, 26 +, 27 +, 28 +, 29 -, 30 -, 31 +, 32 -, 33 -, 34 +.

0-11 б – низкий уровень,
12-22 – средний уровень,
23-34 – высокий уровень.

Сценарий фокус-группового интервью

Вступление.

Интервьюер знакомится с группой, информирует о цели интервьюирования, озвучивает правила беседы:

- ✓ Ответы должны быть искренними.
- ✓ Исследование проводится с целью оценки сформированности рефлексивно-коррекционного компонента профессиональной компетентности будущего учителя.
- ✓ Ответы респондентов – конфиденциальны.
- ✓ Результаты интервью будут проанализированы и включены в диссертационное исследование.
- ✓ Просьба перевести телефоны в беззвучный режим.

Предлагаемые вопросы для обсуждения.

1. Знаете ли вы что такое педагогическая рефлексия?
2. Известно ли вам какое место рефлексия занимает в структуре профессиональной компетентности будущего учителя?
3. Обладаете ли вы информацией, как рефлексия влияет на профессиональную педагогическую деятельность будущего учителя?
4. Считаете ли вы необходимым самопознание своих внутренних состояний будущим учителем для успешной реализации профессиональной педагогической деятельности?
5. Позволяет ли вам профессиональная подготовка развить навыки рефлексии собственной деятельности?
6. Осознаете ли вы необходимость корректирующих действий в предстоящей педагогической деятельности?
7. Считаете ли вы корректирующие действия по отношению к своей деятельности залогом успеха в профессии?
8. Находите ли вы взаимосвязь между рефлексивными и коррекционными действиями для достижения успеха в профессиональной педагогической деятельности?
9. Какие факторы могут повлиять на успешное формирование рефлексивных и корректирующих навыков?
10. Считаете ли вы необходимыми составляющими профессиональной компетентности будущего учителя формирование навыков рефлексии и коррекции?

Анкета

Уважаемые респонденты!

Приглашаем Вас принять участие в исследовании по изучению воспитывающей среды педагогического вуза.

Анкетирование проводится анонимно, в рамках диссертационного исследования по теме: «Воспитывающая среда как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя».

Нам очень важно узнать мнение каждого – пожалуйста, найдите время на то, чтобы ответить на вопросы!

Внимательно прочитайте высказывания о влиянии воспитывающей среды педагогического университета на формирование профессиональной компетентности будущего учителя. Выберите один из вариантов ответов, который более всего соответствует Вашему мнению:

- 1 – не могу определиться с отношением к высказыванию;
- 2 – полностью не согласен;
- 3 – скорее не согласен, чем согласен;
- 4 – скорее согласен, чем не согласен;
- 5 – полностью согласен

Вопрос	Варианты ответа
Педагогический вуз:	<ul style="list-style-type: none"> • ФГБОУ ВО «АГПУ им. В.М. Шукшина» • ФГБОУ ВО «ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского» • ФГБОУ ВО «ВГСПУ»
Целевая группа:	<ul style="list-style-type: none"> • Студент • Преподаватель
Возраст:	<ul style="list-style-type: none"> • До 22 лет • От 22 до 35 лет • Старше 35 лет
Пол:	<ul style="list-style-type: none"> • Мужской • Женский
Высказывания	
1. Педагогический университет является перспективной и инновационной площадкой по подготовке будущих специалистов для региона и области.	
2. Считаю, что педагогический университет привлекателен для потенциальных абитуриентов страны, что подтверждает престиж профессии учителя.	
3. Разделяю мнение о том, что цель воспитательной деятельности в педагогическом вузе - это формирование гражданской позиции будущего учителя, а также его профессиональное саморазвитие.	
4. Считаю, что профессиональное воспитание будущего учителя отражает гражданско-патриотическую направленность, как в рамках изучения дисциплин, так и во внеучебной деятельности.	
5. Соблюдение будущим учителем законодательства, правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства содействует его патриотическому воспитанию.	
6. Готовность будущего учителя к организации воспитательной деятельности в школе - приоритетная цель воспитательной деятельности в педагогическом вузе.	
7. Необходимо включать вопросы воспитания студентов в вузе в планы и повестку	

заседаний ученых советов факультетов/институтов/университета.
8. Разделяю мнение о том, что воспитывающая среда педагогического вуза включает в себя общественные, материальные, духовные компоненты-условия и влияет на профессиональную подготовку будущего учителя.
9. Согласен(на) с тем, что воспитывающая среда педагогического вуза влияет на актуализацию ценностно-смысловых оснований будущей профессиональной деятельности студента.
10. Актуализация воспитательного потенциала учебных дисциплин на сегодняшний день остро необходима.
11. Создание преподавателями воспитывающих ситуаций в рамках образовательного процесса и воспитывающих событий/мероприятий во внеучебной деятельности способствует профессиональному воспитанию будущего учителя.
12. Согласен(на) с тем, что работа куратора/наставника и социально-психологической службы сопровождает процесс профессионального воспитания будущего учителя.
13. В педагогическом вузе взаимодействие между деканатом, студентами и студенческим активом организовано на высоком профессиональном уровне, что способствует профессиональному воспитанию студентов.
14. В педагогическом вузе в полной мере созданы условия для самореализации студентов во внеучебной деятельности.
15. Досуговые мероприятия должны носить не только развлекательный характер, но и познавательно-развивающий, воспитывающий.
16. Студенческое самоуправление является ориентиром в профессиональном воспитании будущего учителя.
17. Важнейшим условием реализации целостной педагогической системы в вузе является включение в воспитательный процесс всех субъектов, без исключения.
18. Необходимо развивать связи вуза с представителями молодежных, военно-патриотических, спортивно-оздоровительных, творческих объединений, клубов с целью определения возможности включения студентов в конкретные проекты социальной, экологической, поисковой, волонтерской направленности.
19. Информационная среда вуза (вузовские медиа, цифровизация) способствует успешному профессиональному обучению и воспитанию будущего учителя.
20. Разделяю мнение о том, что Рабочая программа воспитания педагогического вуза должна быть ориентирована на общую государственную стратегию воспитания социально необходимого типа личности.
21. Рабочая программа воспитания педагогического вуза должна быть ориентирована на формирование готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности.
22. Согласен(на) с тем, что Рабочая программа воспитания педагогического вуза должна быть ориентирована на развитие личностных качеств будущего учителя, необходимых в профессии.

Благодарим за помощь и сотрудничество!

Приложение 7.

Взаимосвязь воспитывающих ситуаций и формируемых компетенций будущего учителя

Тип воспитывающих ситуаций	Компоненты профессиональной компетентности будущего учителя	Наименование категории (группы) формируемых компетенций	Примерное содержание воспитывающих ситуаций
<p><i>Ситуации нравственно-ценностной позиции</i> – сосредоточены на ценностно-смысловом компоненте профессиональной компетентности будущего учителя и ориентированы на мотивы, ценности и смыслы профессиональной подготовки к предстоящей педагогической деятельности, которые пронизывают воспитывающую среду педагогического вуза</p>	<p>Ценностно-смысловой Содержательно-деятельностный Рефлексивно-коррекционный</p>	<p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на</p>	<p><i>Ситуация ориентирована на формирование:</i> УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p> <p>Николай поступил на факультет математики, информатики и физики. Данный факультет отличают устоявшиеся ценности и дух коллективизма. Студенту трудно было адаптироваться к такой атмосфере на факультете. Однако увлечение Николая роботами изменило его отношение к факультету. Преподаватели факультета, зная заинтересованность Николая, предложили ему поучаствовать в качестве волонтера в мастер-классе по</p>

	<p>государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах; ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе, с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей; ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые</p>	<p>робототехнике на тему «Основы работы и обзор робототехнического набора Lego Mindstorms EV3», но важным условием было посещение подготовительных занятий без ущерба учебной деятельности. Такая серьезная подготовка была организована потому, что студент должен был сопровождать представителей общеобразовательных организаций, которые должны были увидеть потенциал вуза в робототехнике и организовать в рамках взаимодействия школа-вуз совместную профильную смену. Николай с удовольствием согласился поучаствовать, ведь мероприятие для него показалось интересным и перспективным. Однако, когда подготовительная работа стала подходить к завершению, выяснилось, что один из преподавателей по дисциплине, по которой у Николая были сложности, предложил вместо сдачи отчета защитить проект, и защита была назначена на день проведения мастер-класса.</p> <p><i>Вопросы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не должен ли Николай отказываться от участия в мастер-классе? 2. Почему Николай не может просто отказаться от участия без объяснения причин? 3. Нужно ли выполнить обещанную
--	--	---

		<p>для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность.</p>	<p>договоренность? 4. Как отказ от участия может повлиять на дальнейшее обучение Николая? 5. К чему приведет отказ от участия Николая в мастер-классе? 6. Чьи интересы должны быть в приоритете у студента? 7. Почему интересы вуза должны быть у Николая приоритетнее своих собственных?</p>
<p><i>Ситуации гражданской патриотической направленности</i> – ориентированы на принятие будущим учителем моральных норм и ограничений, принятых в обществе; на формирование гражданской позиции в решении профессиональных задач; на выработку у будущего учителя стремления к принятию семейных, человеческих и государственных ценностей, проявлению уважительного отношения к культуре своей страны и историческому прошлому своего Отечества</p>	<p>Ценностно-смысловой Содержательно-деятельностный Рефлексивно-коррекционный</p>	<p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;</p>	<p><i>Ситуация ориентирована на формирование:</i> УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)</p> <p>Ангелина в школе успешно принимала участие в мероприятиях экологической направленности, хотела поступить учиться на ландшафтного дизайнера, но потом узнала об Институте естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности ВГСПУ и решила, что данный институт откроет перед ней</p>

	<p>УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);</p> <p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах;</p> <p>ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями;</p> <p>ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность.</p>	<p>больше возможностей. Поступив на профиль «Биология, География» Ангелина погрузилась в учебную деятельность, после сельской школы ей тяжело было привыкнуть к образовательному процессу в вузе. В течение первых двух лет обучения ей было сложно сдавать экзамены из-за сильных переживаний, так как девочка очень ответственно относилась к учебе, как в школе, так и в вузе. Но в школе она успевала участвовать во внеурочной деятельности, а в университете даже и не знала, какие реализуются мероприятия, из-за своей ответственности в учебе.</p> <p>2022\23 учебной год в ВГСПУ был отмечен патриотической направленностью в реализации мероприятий. Зимой в ВГСПУ началось активное празднование 80-летия разгрома советской армией немецко-фашистских войск под Сталинградом, были проведены концерты, проведен кинофестиваль. Ангелина очень заинтересовалась тем, что в вузе, в котором она обучает, так грандиозно отмечают праздники, посвященные знаковым событиям истории. Поэтому, когда 19-21 апреля 2023 г. в Волгограде проводился V Международный форум «Золотая звезда», посвященный 80-летию победы в Сталинградской битве</p>
--	---	--

девочка предложила свою кандидатуру в качестве волонтера, а после этого она вступила в Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых», а также стала участником общественного центра гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи «Волонтеры Победы». Активно принимала участие в качестве волонтера в сопровождении тематической смены «Юные историки».

Таким образом, Ангелина помимо учебной деятельности включилась в воспитывающую среду вуза. Однако у Ангелины начались еще большие проблемы с учебой, потому что ее стали снимать с аудиторных занятий, и она не успевала выполнять задания, которые давали преподаватели, если не понимала их. Куратор предложила студентке сократить количество мероприятий, в которых она принимает участие.

Вопросы:

1. Должна ли Ангелина последовать совету куратора?

2. Как Ангелине исключить академическую неуспеваемость без ущерба участия во внеучебной деятельности?

3. Какие могут быть причины активного погружения студентки в

			<p>воспитывающую среду? 4. Почему в школе студентка успевала совмещать учебную и внеучебную деятельность, а в вузе нет? 5. Как рационально Ангелине расставить приоритеты между учебной и внеучебной деятельностью? 6. Повлияет ли выход студентки из общественно-государственного движения детей и молодежи на её профессионально-личностное развитие и становление её гражданско-патриотической позиции?</p>
<p><i>Ситуации профессионального самоопределения</i> – предполагают самостоятельное и ответственное поведение личности в ходе постановки и достижения поставленных жизненных и профессиональных целей; формирование и развитие у будущего учителя способности к самостоятельному эффективному выстраиванию траектории своей профессионально-педагогической деятельности, в частности при проектировании собственных моделей воспитывающих ситуаций для обучающихся.</p>	<p>Ценностно-смысловой Содержательно-деятельностный Рефлексивно-коррекционный</p>	<p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и</p>	<p>Ситуация ориентирована на формирование: УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность</p> <p>Студент Илья после школы не имел особых пристрастий к русскому языку и литературе, но выбрал профессию учителя русского языка и литературы, потому что школа предложила ему поступать по целевому набору. Илья не видел себя в системе</p>

	<p>реализовывать свою роль в команде; УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики; ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении; ОПК-6. Способен использовать психолого-</p>	<p>общего образования, учился, потому что нужно было получить высшее образование. Илья со 2 курса стал активно участвовать в мероприятиях, проводимых вузом, на 3 курсе принимал участие в региональной олимпиаде по педагогике, вместе с одногруппниками участвовал в конкурсе «Лучшая академическая группа». Студент писал сценарии и выступал на сцене. Обучаясь на третьем курсе, студент в ходе прохождения производственной воспитательной практики успешно разработал и провел мотивирующее мероприятие и образовательный проект, которые были направлены на запросы обучающихся, что привело к аттестации по данной практике на «отлично». Таким образом, у Ильи появилось желание продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре, но из-за неуверенности в себе он решил после окончания института русского языка и словесности пойти работать в школу. <i>Вопросы:</i> 1. Должен ли Илья преодолеть неуверенность в себе и продолжить обучения в вузе? 2. Почему Илье необходимо преодолеть</p>
--	--	---

	<p>педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность.</p>	<p><i>неуверенность в себе?</i> 3. <i>Произошло ли у Ильи профессиональное самоопределение в ходе участия в мероприятиях воспитывающей среды вуза?</i> 4. <i>Как воспитывающая среда педагогического вуза повлияла на профессиональное самоопределение студента?</i> 5. <i>Могут ли строгие требования выполнения целевого договора повлиять на профессионально-личностное развитие студента?</i></p>
--	--	--