

**ХУДЖАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА Б. ГАФУРОВА**

ЛУФОВ МАНСУРБАЙ ТОЙМУРАТОВИЧ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Шаропов Шавкат Ахмадович

Душанбе - 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов	
1.1. Сущность понятия «профессиональная компетентность будущих педагогов», ее структура и содержание.....	16
1.2. Современное состояние и тенденции развития высшего профессионального образования Республики Таджикистан.....	37
1.3. Направленность личности - основа профессиональной компетентности будущих педагогов.....	59
Выводы по первой главе	84
 Глава II. Реализация педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза	
2.1 Диагностика сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов.....	86
2.2 Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза.....	120
2.3 Экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза.....	158
Выводы по второй главе	174
 Заключение.....	175
Список использованных источников.....	180
Приложение.....	197

Введение

Актуальность темы исследования. Основной фактор в обеспечении устойчивого развития социально-экономической сферы любого государства, в частности и Республики Таджикистан, определяется высокой эффективностью системы образования. В этом контексте проблемы качественной подготовки педагогических кадров, востребованных для решения задачи подготовки подрастающего поколения, обладающего инновационным типом мышления, развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием напрямую связаны с интеграцией Республики Таджикистан в мировое международное образовательное пространство, сменой парадигмы в образовании формированием новой национальной модели.

Гуманизация и демократизация образования потребовали обновления парадигмы и методологии педагогической науки, внедрения в практику новой модели образования, предоставления широкого выбора направлений и уровней обучения, а также альтернативных систем управленческой деятельности процессом обучения и воспитания. Необходимость творчески мыслящего и компетентного преподавателя, способного осуществлять активную и разностороннюю профессиональную и широкую социальную деятельность – очевидна, и предусматривает наличие ряда конкретных качеств: тактичности, наличия чувства эмпатии, терпения и терпимого по отношению к обучающимся; понимания своеобразия и относительной автономности в их саморазвитии и т.п.

В связи с этим **актуализируется** проблема совершенствования подготовки учителя, поскольку от его знаний, умений, культуры, педагогической деятельности зависит уровень образованности и воспитанности подрастающего поколения.

Вопросы подготовки педагогических кадров отражены в государственных нормативных документах, представленных Государственной программой развития образования в Республике

Таджикистан на 2015 - 2020 годы, Законом «Об образовании» принятом в новой редакции (2013). Решение данной задачи связано с созданием эффективной системы по управлению образованием, обеспечивающей подготовку профессионально-компетентного, конкурентоспособного специалиста, обладающего способностью для самостоятельного и творческого решения профессиональных задач, осознающего личностное и общественное значение своей профессии, обладающего ответственностью за конечный результат собственной профессиональной деятельности. Становится очевидным, что одной из важнейших тенденций в вузовском образовании должна стать тенденция, связанная с обеспечением профессионально-личностного роста у будущих педагогических кадров, формированием их творческой индивидуальности и профессиональной компетентности.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что вопросы подготовки педагогических кадров считаются одними из ключевых и характеризуются довольно высокой степенью разработанности. Еще величайшие педагоги зарубежья А. Дистервег, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, а также отечественные просветители Ахмади Дониш, Садриддин Айни и другие выдающиеся педагоги прошлого писали о проблемах подготовки учителей, требованиях к личности учителя и т.д. К настоящему времени создан обширный научный фонд по вопросам теоретической и практической подготовки будущих учителей, психологии личности педагога, формирования профессионально-значимых качеств учителя, его авторитета, профессионального мастерства, педагогического мышления и способностей, научной организации педагогического труда и повышения квалификации, педагогической деятельности как творческого процесса, готовности к работе по конкретным направлениям педагогической деятельности и т.д.

Это, прежде всего, труды известных российских ученых С.И. Архангельского, Ф.Н. Гоноболина, В.В. Краевского. Н.В. Кузьминой, Н.В. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.И. Митиной, И.Т. Огородникова, А.И. Пискунова, Э.Г. Скибицкого, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, А.И. Щербакова, В.Г. Храпченкова и других.

Значительный вклад в исследование проблем профессионального образования, в том числе и педагогического, внесли такие ученые Республики Таджикистан как М. Арифи, И. Обидов, М. Лутфуллоев, И.Х. Каримова, К.Б. Кадыров, С. Кадиров, Ш.А. Шаропов, А.М. Миралиев, Б.Маджидова, С.Н. Алиев, М.Р. Юлдашева, Ф.Ф. и многие другие.

Совершенствованию профессиональной подготовки будущего учителя активно способствовали исследования, проводившиеся учеными, педагогами и психологами, в которых были раскрыты специфика и структура деятельности учителя (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Хмель), вопросы формирования его личности (Р.Ж. Аубакирова, В.А. Сластенин, К.С. Успанов, А.И. Щербаков и др.), проблемы воспитания и развития у студентов профессионально-педагогической направленности, интереса и призвания к педагогическому труду (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Учеными поднимаются актуальные для высшего педагогического образования методологические проблемы развития педагогической науки (М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовский и др.), проблемы разработки понятийно-терминологического аппарата (В.М. Полонский, А.Ф. Закирова и др.) проектирования и технологии преподавания педагогических дисциплин (В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, Е.В. Бондаревская и др.), вопросы взаимосвязи курсов педагогических и предметных методик (А.В. Даринский и др.), концептуальные подходы к подготовке педагогических кадров с высшим образованием и его

содержанию (М. Лутфуллоев, М. Нугмонов, И.Х. Каримова, К.Б. Кадыров).

Разработкой общих вопросов по профессиональной компетентности, структуре и содержанию ее компонентов представлены ряд исследований (В.А. Сластенин, Л.И. Мищенко, А.Н. Щукин, М.Р. Юлдашева и др.); коммуникативную компетентность (Л.М. Митина, Ш.А. Шарапов), управленческую компетентность специалиста (М.В. Прохорова), профессиональную компетентность в структуре инновационно-акмеологической культуры специалиста (Н.В. Кузьмина, К.А. Абульханова-Славская), специальная компетентность учителя-предметника (А.И. Щербаков, Н.Ф. Талызина, А.И. Жук, Н.Н. Кошель, С.Г. Молчанов), психолого-педагогическую компетентность (М.И. Лукьянова, М.К. Кабардов), социальную компетентность будущих учителей (Н.Н. Шоев, Раджабзода М.Г.,) и др.

Несомненно, эти исследования вносят весомый вклад в разработку проблемы профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, дают возможность разрешить **противоречие** между насущными потребностями общественной и педагогической практики, отражающими требования к качеству подготовки учителя на современном этапе, но все они связаны с рассмотрением отдельных аспектов в профессиональной компетентности преподавателя, не раскрывая проблему формирования профессиональной компетентности у будущих педагогических кадров в аспекте ее целостности.

Разрешение объективно сложившихся противоречий между потребностью общества в высококвалифицированных, компетентных учителях и реальным уровнем сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогов, между необходимостью реализации компетентностного подхода в подготовке педагогических

кадров и отсутствием разработанной системы формирования данного качества у будущих педагогов определили проблему исследования. Вышеизложенным обусловлена конкретизация проблемы исследования: «Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе».

Объект исследования: целостный учебно-воспитательный процесс в вузе.

Предмет исследования: педагогические особенности в формировании профессиональной компетентности у будущих педагогических кадров.

Цель исследования: выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности педагогических факторов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе.

В контексте соответствия объекту, предмету и цели исследования нами представлена **гипотеза исследования:** формирование профессиональной компетентности у будущих преподавателей будет эффективным и качественным в условиях вузовской организации обучающего процесса, если:

- учебно-воспитательный процесс в вузе будет обеспечивать поэтапную подготовку специалистов, отражающую процесс овладения педагогической теорией, методами и приемами, связанными с оригинальными решениями профессионально-педагогических задач;
- будет обеспечено компетентностно-ориентированное образование, нацеленное на формирование компетентностей, востребованных для профессиональной деятельности у будущих педагогических кадров, в частности - профессиональных;
- целостный образовательный процесс будет встраиваться на основе внедрения новых методов и средств, предполагающих

осуществление нестандартного подхода к организации обучающей деятельности студентов;

- профессиональная подготовка студентов будет обеспечена на основе внедрения цикла профессиональных дисциплин, способствующих формированию профессиональной компетентности будущих педагогов.

Задачи исследования определены с связи с поставленной целью и выдвинутой научной гипотезой:

1) Проанализировать современное состояние и тенденции развития высшего профессионального образования Республики Таджикистан с позиций формирования профессиональной компетентности;

2) Обосновать значение направленности личности как основы профессиональной компетентности;

3) Разработать методику диагностики, критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов;

4) Выявить педагогические факторы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов и разработать методику их реализации в учебно-воспитательном процессе вуза;

5) Экспериментально проверить эффективность педагогических условий, связанных с формированием профессиональной компетентности у будущих педагогов в контексте учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ведущей идеей исследования является: реализация в учебном процессе педагогических факторов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов на этапе обучения в вузе сократит время адаптации выпускников в профессиональной сфере, что создаст благоприятную основу для эффективной профессиональной

деятельности и повлечет за собой сокращение всех последующих фаз становления педагогического мастерства и профессионализма.

Методологическими основами исследования являются: теория единства сознания и деятельности, теория личности как субъекта деятельности и отношений; концепция ценностей, мотивов, направленности профессиональной деятельности; концепция современного содержания образования, концепция деятельностно-ориентированной модели педагогического образования; субъектный, личностный, деятельностный, культурологический, креативный, аксиологический, акмеологический, целостный, контекстный и системный подход к организации процесса обучения будущих педагогов; научные подходы и разработки по проблемам сущности понимания профессиональной и педагогической компетентности и профессионализма учителя; принципы творческого характера педагогической деятельности, единства личностного и профессионального развития учителя; в концептуальном плане определяющее значение имели положения о формировании педагогической направленности личности в системе высшего профессионального образования и необходимости включения будущего специалиста в предстоящую профессиональную деятельность.

В исследовании использовались **методы исследования**, представленные:

- анализом философских, психолого-педагогических и социологических материалов;
- обобщением опыта в отечественной и зарубежной педагогической практике;
- психолого-педагогическим наблюдением за учебно-воспитательным процессом, беседами;
- естественным педагогическим экспериментом;

- обобщением многолетнего педагогического опыта в деятельности коллектива Худжандского государственного университета имени академика Б.Гафурова;
- анализом результатов по теоретическому и экспериментальному исследованию;
- социологическими методами: изучением материалов, представленных нормативными, правовыми и научно-методическими документами, связанных с содержанием, формами и методами по эффективной деятельности вузов республики в области подготовки высококвалифицированных кадров;
- опросом, интервьюированием студентов и преподавателей, анкетированием и тестированием; статистическими методами: качественным и количественным анализом по результатам экспериментального обучения;
- методами контроля и самоконтроля, связанных с формированием профессиональной компетентности студентов;
- анализом опыта собственной профессиональной деятельности.

Областью исследования является содержание диссертационной работы, соответствующей паспорту специальности 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки):

Исследование осуществлялось путем нескольких **этапов**:

Первый этап (2012 - 2013 гг.) был связан с осуществлением теоретического анализа философских, психолого-педагогических, научно-методических материалов, научных исследований, определяемых выдвигаемой проблемой, конкретизацией сущности, структуры и содержания понятия - «профессиональная компетентность будущих педагогов»; формулировкой научного аппарата исследования; организацией констатирующего эксперимента.

Второй этап (2013 - 2014 гг.) был представлен формирующим экспериментом, связанным с экспериментальной проверкой эффективности выдвигаемых педагогических условий и методики по их реализации в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе и подтверждением рабочей гипотезы исследования; разработкой спецкурса и программы, связанной с опытно-педагогической деятельностью по внедрению и проверке эффективности конкретизированных педагогических условий в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе.

На третьем этапе (2015 - 2017 гг.) систематизировались, обобщались и анализировались результаты опытно-педагогической работы, проводилась математическая обработка полученных результатов, формулировались основные выводы и заключение исследования, разрабатывались рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, оформлялись материалы диссертационного исследования.

Основной базой исследования являлись Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова, Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни, Курган-Тюбинский государственный университет имени Н. Хусрава.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- проанализировано современное состояние и тенденции развития высшего образования в Республике Таджикистан с позиций формирования профессиональной компетентности;
- уточнена сущность и содержание понятия «профессиональная компетентность будущих педагогов», выделены ее структурные компоненты в единстве гностического, процессуального, коммуникативного, личностного, творческого и рефлексивного, интегрированных в опыте практической деятельности;
- раскрыто значение направленности личности как основы профессиональной компетентности будущих педагогов;

- разработан специальный курс и программа «Профессиональная компетентность педагога»;

- выявлены и обоснованы педагогические условия по формированию профессиональной компетентности будущих педагогических кадров и разработана методика их реализации в учебно-воспитательном процессе вуза;

Теоретическую значимость исследования определяют её результаты, представленные в виде эффективного вклада в исследование основ по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе.

В исследовании выявляются и обосновываются психолого-педагогические условия, которые способствуют формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов, выявляется сущность и конкретизируется содержание, связанное с понятием «профессиональная компетентность будущих педагогов», рассматривается системный подход, как базовый в решении представленной проблемы, систематизируются разнообразные факторы, связанные с реализацией системного подхода в отношении формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе.

Практическую значимость исследования определяют достигнутые результаты, позволяющие создание и эффективное использование целостной учебно-образовательной среды в вузе, способствующей профессиональной подготовке студентов и оптимизирующей механизмы в управлении высшим профессиональным образованием. Представленные разработки могут быть адаптированы для использования их в процессе формирования профессиональной компетентности студентов в педагогическом процессе вузов Республики Таджикистан. Разработаны методика диагностики

профессиональной компетентности будущих педагогов, спецкурс «Профессиональная компетентность педагога», учебно-методическое обеспечение психолого-педагогических дисциплин (УМКД). Теоретические выводы и практические рекомендации могут быть использованы в процессе совершенствования подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных заведениях, системе повышения квалификации педагогических кадров.

Обоснованность и достоверность научных положений, выводов и рекомендаций по диссертации, обеспечиваются через:

- методологию системного подхода;
- научную концепцию по педагогической диагностике;
- опору на теоретические и эмпирические методы исследования;
- анализ условий и результатов опытно-экспериментальной деятельности;
- подтверждение положений, выдвигаемых в гипотезе и ведущие идеи исследования;
- сочетание комплекса методов, представленных адекватностью задачам по каждому этапу исследования;
- личный практический опыт профессиональной педагогической деятельности автора.

Апробация и внедрение результатов исследования представлены по всем этапам исследования, результаты которых освещаются публикациями автора в виде: 31 статьи, 5 из которых представлены публикациями в журналах, рекомендованных ВАК РФ и ВАК при Президенте Республики Таджикистан. Ведущие положения и результаты диссертации были апробированы участием автора на конференциях, представленных: международными, республиканскими, межвузовскими и ежегодными внутривузовскими итоговыми научно-практическими конференциями, в рамках в Худжандского

государственного университета им. Б. Гафурова (ХГУ), Таджикского национального университета, Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни и др.

Основные положения исследования, выносимые на защиту:

- современное состояние и тенденции развития высшего образования в Республике Таджикистан с позиций формирования профессиональной компетентности;

- сущность, структура и содержание понятия «профессиональная компетентность будущих педагогов», представленная качественной характеристикой личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности и проявляющаяся в гностическом, процессуальном, коммуникативном, личностном, творческом и рефлексивном компонентах, интегрированных в опыте практической деятельности, основой которой является направленность личности;

- направленность личности как основа для профессиональной компетентности будущего педагога;

- методика диагностики профессиональной компетентности будущего педагога;

- педагогические факторы, связанные с формированием профессиональной компетентности у будущих педагогических кадров: наполнение содержания профессиональной подготовки будущих педагогов психолого-педагогическими дисциплинами; непрерывность практической подготовки в процессе всего периода обучения; спецкурс «Профессиональная компетентность педагога»; выстраивание образовательного процесса в основе на активные методы обучения; целенаправленность и согласованность в деятельности кафедр и профессорско-преподавательского состава вуза по реализации учебно-воспитательного процесса в вузе;

- результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие эффективность педагогических факторов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

Глава I. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога

1.1. Сущность понятия «профессиональная компетентность будущих педагогов», ее структура и содержание

Любое общество предъявляет требования, адекватные целям своего социального развития, к специалистам в области образования, т.к. от педагогических кадров зависят перспективы прогресса во всех сферах духовной и материальной жизни каждого государства. Сегодня в Таджикистане в связи с политическими, экономическими и другими преобразованиями осуществляется трансформация образовательной парадигмы на основе знаний, которые ориентированы на гуманистическую (лично-ориентированную) педагогику, что приводит к смене базисных основ профессионального педагогического образования. Ибо современными условиями подготовки кадров для образовательных учреждений предполагается направление основных усилий не столько на освоение будущими педагогическими кадрами конкретного объема знаний и умений, востребованных при организации учебно-воспитательного процесса подрастающего поколения, сколько формирование личности преподавателя, обладающего потенциалом для свободного самосовершенствования в основе на высокий уровень общей культуры, мировоззренческого кругозора, исторического сознания, и сочетающего гражданскую ответственность с профессиональной компетентностью.

Проблема выявления сущности и конкретизация понятия «профессиональная компетентность» является дискуссионной для представителей психолого-педагогической науки и педагогов-практиков[159].

На основе обзора научных материалов по проблеме исследования мы можем констатировать об отсутствии до настоящего времени единого понимания в конкретизации сущности категории «компетентность», как в отношении ее структурных составляющих, так и по содержательному наполнению. Как

правило, понимание данной категории часто предполагает владение высоким уровнем профессиональной подготовки. Некоторыми авторами «профессиональная компетентность» увязывается с «готовностью к профессиональной деятельности», в частности В.А. Сластениным, Н.Н. Лобановой, А.И. Панариным и др., и «педагогическим профессионализмом» - А.И. Пискуновым, В.В. Косаревым и др. В контексте иерархической структуры по указанным терминам профессиональной компетентности отводится срединное местоположение, ибо в системе профессионализма компетентность рассматривается с позиций исполнительности и совершенства, выражающегося достаточно высоким уровнем в овладении профессией; а также - готовности, которая у многих авторов связывается с «внутренней установкой» личности на конкретную деятельность, ассоциируясь как своеобразное «предстартовое» состояние и мастерство. Изучение имеющихся представлений о профессиональной компетентности учителя позволяет констатировать их зависимость от исследований основ в: формировании педагогической направленности педагога (С.Т. Каргин, А.А. Орлов, И.Я. Фастовец, А.П. Сейтешев и др.); развитии профессиональных качеств и личности в целом (Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин, и др.); предпосылках творческой деятельности педагога (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Поташник и др.); профессиональной деятельности педагога (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); формировании профессионализма учительских кадров (Е.В. Андриенко, Н.В. Кузьмина и др.).

80-90-х годы XX столетия определяются осознанием проблем формирования компетентных педагогических кадров в контексте общей феноменологии профессионально-педагогической компетентности и ее частных видов, представленных исследованиями В.А. Адольфа, Е.В. Бондаревской, Н.В. Кузьминой и др. Вопросы различных аспектов

профессиональной компетентности учителя исследовали Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Л.И. Мищенко, М.В. Прохорова, Е.И. Рогов, Д.С. Савельев, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др.

Исследование проблем, связанных с профессиональной компетентностью, осуществлялось в основном через анализ ее частных аспектов. Так, Н.В. Кузьминой исследовались специально-педагогическая, научно-педагогическая, методическая и другие виды компетентности; М.В. Прохоровой акцентировалось внимание на управленческой компетентности; Г.Ж. Менлибековой - на социально-педагогической; А.А. Реан, Е.С. Алешиной - на дифференциально-психологической компетентности; Т.Б. Руденко на дидактико-методической компетентности и т.п. [77].

Исходный латинский термин «*competere*» означает «знать», «уметь», «добиваться». Эти значения выражают сущность компетентности в общем виде. Данные значения следует развернуть, конкретизировать и соединить в логическое общее определение для дальнейшей разработки категории профессиональной компетентности.

«**Знать**» означает не только объективно верное и конкретное знание, необходимое для осуществления профессиональных функций, но и ценности, которые являются объективно значимыми и направляют применение знаний и умений.

«**Уметь**» может означать не только операционально выполнимые способы реализации педагогического процесса, но и главное умение человека быть субъектом, свободно и сознательно самоопределяться как в своем внутреннем духовном опыте, так и во внешней профессиональной (педагогической) действительности.

«**Добиваться**» значит уметь достигать поставленные цели в рамках закона, нравственности и культуры[73].

Проблемам профессиональной компетентности посвящены как труды отечественных, так и зарубежных исследователей, свидетельствующие о различных подходах и трактовках профессиональной компетентности в условиях современного образования. В материалах зарубежной психолого-педагогической литературы профессиональная компетентность понимается как «углубленное знание», «состояние, адекватное разрешению выдвигаемых задач», «способность выполнения деятельности в контексте ее актуальности современным требованиям».

Словаре-справочнике «Психология от А до Я» предлагает определение нескольких видов компетентности человека: когнитивная компетентность - способность решать проблемы и достигать поставленных целей; социальная компетентность - способность поддерживать отношения с другими людьми; физическая компетентность - «что я умею (или не умею) делать» - бегать, играть в футбол и т.д. [67].

В словаре Ожегова С.И., категория «компетентный» рассматривается путем определения личности, как «знающего, осведомленного, авторитетного в какой-либо сфере»[113].

В педагогическом словаре, предназначенного для студентов высших и средних педагогических учебных заведений, компетентность представлена двумя позициями: в виде общекультурной компетентности, связанной с уровнем образованности, достаточной для осуществления самообразования при самостоятельном решении проблем познавательного характера на основе конкретной собственной позиции; в виде компетентности преподавателя, понимаемой через профессиональное владение им требуемыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессиональной педагогической деятельности, представленной целостной личностью педагога с конкретными ценностями, идеалами и

педагогическим сознанием для организации им педагогического общения [55].

Современный словарь по педагогике трактует категорию «профессиональная компетентность» в основном через уровень, представленный собственно профессиональным образованием, основанным на опыте и индивидуальных способностях человека, мотивированных его устремлением непрерывно самообразовываться и самосовершенствоваться путем творческого и ответственного отношения к деятельности[152].

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко Л.И. и др., исходя из особенностей педагогической профессии (цель - преобразование и развитие личности ребенка) считают, что понятием профессиональной компетентности преподавателя выражается его позиция, представленная готовностью к осуществлению педагогической деятельности на основе единства теории и практики, характеризующей его профессионализм. Структура профессиональной компетентности в данном случае раскрывается через педагогические умения, идя от наиболее общих к частным умениям. Содержание теоретической готовности учителя, проявляющееся в обобщенном умении педагогически мыслить (внутренние, мыслительные действия), подразумевает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается в сформировано различных умений педагога (внешние, практические действия). К ним относятся: организаторские умения, включающие в себя мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные умения; коммуникативные умения, объединяющие в себе перцептивные умения, умения педагогического общения и педагогическую технику (умения активизации в обучающем процессе как отдельных обучающихся, так и коллектива в целом); прикладные умения (художественных: умение

петь, рисовать, играть на музыкальных инструментах и др., организаторских: руководитель кружка, экскурсовод, инструктор и пр.)[117,132].

Л.М. Митиной при исследовании психологических факторов, условий и движущих сил в профессиональном развитии педагога, выделяются педагогическая направленность и педагогическая компетентность преподавателя, представленных интегральными характеристиками личности педагога. Педагогическую компетентность Митина Л.М. рассматривает более широко, чем это в психологической литературе, не только в деятельностном контексте, но и в контексте всего труда учителя, включая в нее кроме деятельности личность и общение: «понятие «педагогическая компетентность» включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии и саморазвитии личности, или, иными словами, под педагогической компетентностью учителя следует понимать гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения». Структура педагогической компетентности преподавателя рассматривается ею на основе двух подструктур: деятельностной, представленной знаниями, умениями, навыками и способами в осуществлении педагогической деятельности; и коммуникативной, представленной знаниями, умениями, навыками и способами в организации педагогического общения.[101].

Разрабатывая психологическую концепцию профессиональной компетентности учителя, А.К. Маркова предлагает следующее понимание данной категории: «профессиональная компетентность это осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с

эталоны и нормы» и выделяет в ее содержании два показателя - процессуальный и результативный. Процессуальным показателем предполагается включение трех блоков: педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога, трех сторон его труда, теоретически не тождественных и в практике нередко не совпадающих. В результативном показателе выделяется два блока обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. Внутри каждого блока выделяются объективно необходимые умения и знания, а также требования к психическим качествам педагога они включают особенности его профессиональной позиции. Знания и умения учителя составляют объективную структуру его труда, к субъективным характеристикам относятся психические процессы, функции, состояния (например, мотивация, мышление, самосознание и др.), а также целостные позиции учителя в разных ситуациях (например, учитель как предметник, учитель как исследователь и др.) [95,102].

Н.В. Кузьминой при исследовании проблем, связанных с качеством профессиональной деятельности учителя, мастерством и профессионализмом, педагогическими способностями и требованиями к учителю, выделяется профессиональная компетентность, которая относится к числу наиболее значимых характеристик у педагогических работников, которыми определяется результативность их профессиональной деятельности. Основными элементами педагогической компетентности у нее представлены: специальная компетентность в контексте преподаваемой дисциплины; методическая компетентность, представленная способами, формирующими знания, умения и навыки у обучающихся; психолого-педагогическая компетентность, представленная обучающей сферой; дифференциально-психологическая компетентность, представленная мотивами, способностями и направленностью учащихся и аутопсихологическая компетентность. Специальной компетентностью

предусматривается владение глубокими знаниями, высокий уровень квалификации и опыт в педагогической деятельности в контексте преподаваемой дисциплины, специальности; владение способами в решении технических, творческих задач, которые связаны с определенным видом производства. Методической компетентностью предусматривается овладение разнообразными методами в обучении, владение дидактическими методами, приемами и умениями через их использование в обучающем процессе на основе владения психологическими механизмами в усвоении знаний и умений. Психолого-педагогической компетентностью предполагается овладение педагогической диагностикой для умений выстраивать целесообразные, с точки зрения педагогической науки, отношения с обучающимися, осуществление индивидуальной работы в опоре на результаты педагогической диагностики; владение знаниями по возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; владение умениями по активизации у обучающихся устойчивых интересов к предполагаемой профессиональной деятельности, к изучаемой дисциплине. Дифференциально-психологической компетентностью предполагается владение умениями, необходимыми для выявления личностных особенностей, установок и направленности учащихся, определения эмоционального состояния обучающихся; владение умениями для грамотного выстраивания взаимоотношений с руководством, коллегами и обучающимися. Аутопсихологической компетентностью подразумевается владение умениями осознания профессионального уровня в собственной деятельности через свои способности; владение знаниями способов по профессиональному самосовершенствованию; владение умениями выявлять причины в недостатках собственной профессиональной деятельности, владение желанием постоянного самосовершенствования[73].

Раскрывая психолого-акмеологические основы совершенствования профессионализма специалиста, его профессиональной культуры таджикский ученый Лутфуллоев М. исследуя профессиональную компетентность, трактует ее как «профессиональную подготовленность субъекта труда (специалиста или коллектива) к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности», и считает ее ключевым звеном инновационно-акмеологической культуры специалиста. Структурными компонентами компетентности являются также объективно необходимые знания, умения, навыки; профессиональные позиции, для формирования которых важное значение имеет направленность личности, объединяющая систему потребностей-доминант, ценностей, устремлений, преобладающих систем смыслообразующих мотивов, закрепленных в жизненных целях, установках, перспективах, намерениях, стремлениях и активном труде по их достижению; индивидуально-психологические особенности (качества) человека, предопределяющие его индивидуальность, стиль деятельности, поведения и акмеологические инварианты специалиста, которые, являясь внутренними побудителями, обуславливают его потребность в активном саморазвитии, продуктивной реализации творческого потенциала в труде и продвижении к собственным вершинам профессионального совершенства и д[88,184].

Разина Н.А., разрабатывая модель профессионально-педагогической компетентности учителя в соответствии со стандартами образования, определяет ее как способность учителя превращать специальность, которую он представляет, в средство, формирующее личность обучающегося в контексте педагогических норм и требований учебно-воспитательного процесса, путем совокупности его профессиональных умений. И выделяет в структуре профессиональной компетентности две подструктуры: специально-педагогическую и психолого-педагогическую компетентности учителя[17,106,128].

Коршунова Н.Н. определяет компетентность учителя владением требуемыми профессиональными знаниями, умениями и навыками по сформированности его педагогической деятельности, проявляемую через педагогическое общение и личность педагога, представленного носителем конкретных ценностей [68].

Карапетова М.Н. в процессе формирования педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения рассматривает педагогическую компетентность как совокупность индивидуальных свойств личности, которые представлены специфической чувствительностью к объекту, средствам, условиям педагогической деятельности путем организации продуктивных моделей в формировании требуемых качеств в личности обучающегося [50].

Шарифзода Ф. рассматривает профессиональную компетентность учителя в виде сложного индивидуально-педагогического образования, представленного интеграцией ряда факторов, рассматриваемых через опыт, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, которые обуславливают готовность педагога к профессиональной деятельности в контексте актуальных требований современности [168].

По мнению Колесниковой И.А. профессионально-педагогическая компетентность выступает интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога, включающей его достоинства и достижения и, которая определяется готовностью и способностью в осуществлении педагогических функций в контексте их соответствия нормам, стандартам и требованиям социума в конкретный исторический период [59].

Рубинштейн Е.Ю. рассматривает аспекты формирования профессиональной компетентности учителя в условиях гуманитаризации образования и приводит следующее определение: профессионально-педагогическая компетентность это взаимосвязь общих и

профессиональных знаний, практических умений, личностных качеств учителя [139].

Проводились также исследования различных аспектов профессиональной компетентности. Например, Лукьянова М.И., актуализируя проблемы повышения профессиональной компетентности в целом, выделяет в ней психолого-педагогическую компетентность, считая ее наиболее значимой в связи с распространением идей гуманизации и гуманитаризации образования и относительно самостоятельной подструктурой общей профессиональной компетентности. Психолого-педагогическая компетентность как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности проявляется в виде особой способности педагога осуществлять взаимодействие с другими людьми путем проявления возможностей с учетом особенностей конкретных условий. Психолого-педагогическая компетентность понимается ею в виде совокупности конкретных личностных качеств (свойств), основанных на высоком уровне профессиональной подготовленности к осуществлению педагогической деятельности, предполагающей эффективное взаимодействие с обучающимися в процессе обучения. Ею выделяются конкретные блоки, как основные компоненты в психолого-педагогической ориентации, представленные:

- 1) грамотностью, т.е. знаниями, характеризующиеся как обще профессиональные;
- 2) умениями, т.е. способностями педагога применять знания, которыми он владеет, в педагогической деятельности и для организации взаимодействия;
- 3) профессионально значимыми личностными качествами, неотделимыми от самой сути педагогической деятельности.

Сущностная характеристика по данному виду компетентности, рассматривается ею путем направленности на обучающегося, представляемого в виде главной ценности в педагогической деятельности, а также потребности в собственном самопознании и само изменении у педагога, в которых системообразующий элемент компетентности включен профессионально значимыми личностными качествами педагога [86,104].

Целью исследования Трофимовой Г.А. являлось формирование коммуникативной компетентности будущих учителей в условиях педагогической практики, которую автор понимает как способность к ориентации в ситуациях педагогического общения, способность к эффективному взаимодействию на основе гуманистически ценностной диспозиции учителя [164].

Маслов В.И., разрабатывая гипотетическую (идеализированную) модель функциональной компетентности руководителя школы, предлагает следующую трактовку: компетентность директора школы представляет собой совокупность знаний, интеллектуальных качеств, профессионально-должностных умений и объективно необходимых психологических качеств[96].

Исследуя готовность студентов университета к исследовательской деятельности, Набиева Е.В. выделяет педагогическую исследовательскую компетентность и рассматривает ее как сложное педагогическое явление, характеризующееся совокупностью трех функциональных компонентов (педагогического мониторинга, педагогической рефлексии и педагогической фоссилизации) и проявляющееся в конкретных знаниях, умениях, основанных на положительной мотивации к исследовательской деятельности [103].

Специфику становления профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков, как необходимую для профессиональной деятельности учителя, рассматривал Алиев С.Н.,

выделяя ее в частный вид профессиональной компетентности и понимая ее в виде системы, представленных знаниями, умениями, навыками и оптимальным сочетанием методов в оперировании с педагогическими объектами[7].

Пугачев В.П. в учебном пособии «Руководство персоналом организации» рассматривает профессиональную компетентность в виде характерного качества в подготовке специалистов, представленного потенциалом по эффективности трудовой деятельности. Профессиональная компетентность понимается автором как «техническая» подготовленность кадров для выполнения профессиональных функций в контексте специализации[127].

Симен-Северская О.В., исследуя процесс формирования педагогической компетентности специалиста социальной работы, рассматривает ее важной структурной составляющей профессиональной компетентности и трактует ее как интегративное личностно-деятельностное новообразование, включающее в себя систему знаний, умений и установок, востребованных в педагогически ориентированной профессиональной деятельности [148].

В отечественной педагогике понятие «компетентность» находится в стадии разработки и в основном связан с конкретизацией уровня, связанного с квалификацией и профессионализмом кадров. Исследования по различным аспектам компетентности специалистов ведутся таджикскими учеными, такими как Лутфуллоев М., Шарифзаде Ф., Шаропов Ш.А., Каримова И., Миралиев А.М., Юлдашева М.Р., Сабуров Х.М., Шарипов Ф. и др.). Так, например, Шарифзода Ф. в учебном пособии «Педагогика интеграции» (на тадж.яз.) затрагивает вопросы профессиональной компетентности. По его мнению, профессиональная компетентность представлена совокупным показателем, определяющим способность и готовность педагога к осуществлению профессиональной

деятельности. Им, наряду с рядом способностей (качеств, свойств) по овладению профессиональными знаниями, а также умениями и навыками, предусматриваются такие качества педагога как умение производить, использовать, транслировать знания, умения и навыки [15].

Компетентность является более гибким, более универсальным и прагматическим понятием, включающим в себя и способность к осуществлению системного анализа, психологической и интеллектуальной открытости личности к освоению инновационных изменений во внешней среде, представленных изменениями в культуре мышления, поведении и общении как базовых условий для социальной жизнедеятельности, постоянного стремления к непрерывному самообразованию [104].

Х.М. Сабуровы в контексте изучения профессионализма специалистов дается понимание профессиональной компетентности в виде совокупности фундаментальных знаний, интегрированных обобщенными умениями и способностями личности, его профессионально значимыми и личностными качествами, высоким уровнем технологичности, культуры и мастерства, творческим подходом к организации деятельности, готовностью к постоянному саморазвитию [140].

Лутфуллоев М., придает большое значение формированию социальной компетентности будущих учителей. Социальная компетентность, по мнению автора, есть интегративное качество человека, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению и нормосозиданию, личные умения осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности человека. В качестве структурных компонентов социальной компетентности автор выделяет: духовноценностный (аксиологический), содержащий иерархию главных жизненных ценностей общественного и индивидуально-личностного

характера; гностический, означающий владение социальными знаниями, востребованными при взаимодействии с самим собой (путем самовоспитания, саморазвития) и с другими людьми при оптимальном решении социально важных проблем и задач; субъектный, означающий умение человека быть субъектом, способным к самоопределению и нормотворчеству; прагматический (праксиологический), означающий умения человека осуществлять разнообразные социальные технологии в системе социальных норм и отношений институтов. Содержание социальной компетентности, связанное с развертыванием человеческой жизни во времени предстает как умение планировать сценарий своей собственной жизни и свой жизненный путь. Вопрос о формировании социальной компетентности - это процесс подготовки студентов к самостоятельной жизни, их социальной защите и о социальном вызревании[87,88,89].

Шарипов Ф., исследуя формирование профессиональной компетентности у педагогов при использовании ими электронных учебных изданий в обучающем процессе, характеризует ее как сложное личностное образование, суть которого раскрывается через единство когнитивной, поведенческой и мотивационной сфер развития личности[183,186].

Миралиев А.М., рассматривает профессиональную компетентность будущих учителей технологии как способность учителя трудового обучения по организации технологического процесса, конструированию изготавливаемого изделия, обработке материалов и деталей, выпуску художественно оформленного товара с учетом их дизайна и технологической эстетики на основе приобретенных им технологических и педагогических знаний[184].

Рахмоновым З.П., при изучении разнообразия в подходах к сущностной характеристике профессиональной компетентности объясняет данный феномен его динамичностью и многогранностью, значение которого претерпевает

трансформацию соответственно социальным изменениям, проявляющихся через образование, науку и т.п. Содержательное наполнение понятия «профессиональная компетентность» также варьируется, т.к. зависит от многих факторов: развития педагогики и смежных с ней наук, состояния культуры в обществе и т.д. [134].

Мы считаем, что сведение сущности понятия компетентность к наличию только определенной суммы знаний фактически подменяет давно устоявшееся понятие - «эрудиция», в связи с чем компетентность следует рассматривать с более широких позиций, вбирающих в себя знания, умения, личностные качества и опыт личности.

Следует также отметить и широкий спектр употребления самого понятия «компетентность» (научная, дидактическая, методическая, компетентность личности, управленческая, коммуникативная, исследовательская, психолого-педагогическая, когнитивная, общекультурная, компьютерная и пр.).

Для определения наиболее эффективных педагогических условий формирования профессионально-педагогической компетентности будущих педагогов необходимо обозначить собственную точку зрения в конкретизации данной дефиниции.

С учетом анализа психолого-педагогических материалов по проблеме профессиональной компетентности, ее различных аспектов можно рассматривать данное понятие в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. В соответствии со сказанным, под профессиональной компетентностью будущих педагогов мы понимаем качественную характеристику личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности, проявляющуюся в гностическом, процессуальном, коммуникативном, личностном, творческом и рефлексивном компонентах, интегрированных в опыте практической деятельности, основой которой является направленность личности.

Структура профессиональной компетентности представлена на рисунке 1.



НЛ - направленность личности

*Рисунок 1 - Структура профессиональной компетентности
будущих педагогов*

Исходя из принятого нами определения, в структуре профессиональной компетентности будущих педагогов мы выделяем **гностический компонент**, представленный общепрофессиональными, специальными и общекультурными знаниями. **Процессуальный компонент** синтезирует различные умения и навыки будущих педагогов. **Личностный компонент** отражает уровень сформированности педагогической направленности, педагогических способностей и профессионально-значимых качеств личности будущего педагога. **Коммуникативный компонент** характеризует уровень эффективности педагогического взаимодействия и общения с другими участниками педагогического процесса, владение приемами педагогического общения.

Творческий компонент отражает сформированность и развитие творческих способностей и умений, креативности мышления. **Рефлексивный компонент** выступает регулятором личностных достижений, побудителем профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства, без которого невозможна адекватная самооценка студентами своей учебной и профессиональной деятельности. Опыт практической деятельности интегрирует в единое целое содержание всех компонентов компетентности, направленность личности будущего педагога является основой профессиональной компетентности и обуславливает эффективность ее формирования.

Следует также отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего педагога на практике (в реальности), в процессе ее формирования требуют ее рассмотрения с учетом интегративного характера, представленного в виде целостного продукта в профессиональной подготовке. Дифференцированное исследование отдельных компонентов профессиональной компетентности необходимо для теоретического анализа их особенностей и определения эффективных педагогических условий ее формирования в педагогическом процессе вуза.

Гностический компонент объединяет в себе разнообразные знания студента. В структуре данного компонента знания будущего педагога представлены общепедагогическими (общепрофессиональными), специальными (предметными) и общекультурными знаниями. Таким образом, теоретическую основу профессиональной компетентности будущих педагогов составляет приобретенный синтез знаний, полученных при изучении общепрофессиональных, специальных (предметных) и социально-гуманитарных, естественнонаучных дисциплин.

Так как целью нашего исследования является формирование профессиональной компетентности будущего педагога, независимо от его

предметной специализации, то и в характеристике структурных компонентов данной компетентности акцент сделан на общепедагогических аспектах.

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний рассматривается исходя из функций самой педагогической науки и структуры в профессиональной деятельности педагога. Различные аспекты данной взаимообусловленности разработаны рядом исследователей, в частности: ее методологические, научно-теоретические и практические знания - представлены исследованиями Кузьминой Н.В., Огородникова И.Т., Скаткина М.Н., Сластенина В.А. и др.; научно-теоретические и конструктивно-технические, или нормативные, регулирующие деятельность педагога, знания – представлены исследованиями Краевского В.В.; содержательные и операциональные знания – представлены исследованиями Скаткина М.Н.; фундаментальные и инструментальные знания – представлены исследованиями Архангельского С.И.; теоретические и практические знания – представлены исследованиями Кулюткина Ю.Н. [3,39].

Можно отметить, что система общепедагогических знаний педагога имеет двойную направленность: во-первых, знания как методологический фундамент профессиональной деятельности педагога; во вторых, знания как непосредственный инструмент его практических действий.

Системой общепедагогических знаний предусмотрено оказание помощи педагогу в успешном выполнении всех своих профессиональных функций, необходимых воспитателю, преподавателю, диагносту, исследователю, организатору руководителю и члену педагогического коллектива и пр. На основе реализации этих функций, педагогом выполняются разные виды профессиональной деятельности. Успешное выполнение данных функций и видов деятельности педагогом связано с овладением методологии психолого-педагогического знания, включающей теорию обучения (дидактику), теорию воспитания и теорию управления (школоведения). В связи с чем, системой

общепедагогических знаний, необходимой для будущего педагога, предполагается диалектическое единство ее подсистем, через самостоятельное существование и, одновременно, органическую взаимосвязь и взаимообусловленность, представленных: знанием основ методологии педагогики, знанием основ дидактики, знанием основ теории воспитания, знанием основ школоведения.

Этой системой общепедагогических знаний создается основа в овладении будущими педагогами механизмами для осуществления профессиональной деятельности, включающей содержательную и операционную стороны. Рассматриваемая система являет собой отражение этих сторон в педагогической деятельности, представленной с одной стороны - единством знаний о сущности и содержании педагогической деятельности, и научно обоснованными способами по ее организации - с другой. Ибо одними видами знаний предполагается их непосредственное включение в практическую деятельность, другими – процесс включения осуществляется опосредованно.

Одним из основных недостатков подготовки будущих педагогов является разрыв между теоретическими знаниями и навыками их практического использования, отсюда слабое владение практическими умениями и навыками. Поэтому проблема общепедагогических умений является чрезвычайно актуальной в теории и практике высшего педагогического образования. Ее изучение включает в себя определение сущности педагогических умений, принципов их классификации, эффективных форм и методов их формирования.

Таким образом, речь может идти о целостном процессе формирования педагогических умений и навыков у будущих педагогов.

На основе структурно-функционального анализа деятельности учителя были выделены основные группы педагогических умений и навыков, общих для учителей разного профиля и необходимых для эффективной педагогической деятельности. К ним относятся:

дидактические умения (по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью школьников), воспитательные умения (по проведению внеклассной воспитательной работы с учащимися и руководству их самовоспитанием), пропагандистские умения (по проведению просветительской работы среди населения и пропаганде педагогических знаний), методические и исследовательские умения (по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта), умения и навыки в области самообразовательной работы. Несмотря на то, что каждая из этих групп умений обладает своей «спецификой», все они взаимосвязаны между собой.

Вместе с этим в деятельности учителя имеются и «сквозные» интегральные умения, которые являются составными частями всех выделенных групп. К ним относятся организационные, диагностические, коммуникативные, информационные, аналитические, конструктивные и др. умения [3].

В контексте нашего исследования процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего педагога нам больше импонирует классификация педагогических умений, предложенная А.К.Марковой[95], т.к. она позволяет связывать между собой объективно необходимые умения и качества личности учителя, необходимые для их формирования и развивающиеся в процессе осуществления этих умений.

Таким образом, реализация многообразных функций профессиональной деятельности требует от будущего педагога системы фундаментальных и специальных знаний, ключевых общепедагогических и прикладных умений. Показателями системности общепедагогических знаний и умений являются: качество действий, степень их корреляции с теоретическими знаниями; степень самостоятельности в творческой

практической деятельности; уровень интереса к педагогической деятельности.

1.2. Современное состояние и тенденции развития высшего профессионального образования Республики Таджикистан

За короткий исторический период независимости Республика Таджикистан получила признание как государства с рыночными отношениями и достигла значительного роста, интегрируя в мировое сообщество.

Социальные трансформации, влияя на всю систему образования, вызывают необходимость ее перестройки в соответствии с реалиями нового исторического периода, характеризуемого мобильностью специалистов в контексте экономических преобразований, что способствует возрастанию роли и значения основных критериев в уровне социально-экономического развития государства, его национальной безопасности, представленных системой образования, сориентированной на развитие человеческих ресурсов [75,159].

Как отмечается в документах всемирного форума по образованию в наступившем веке, именно «качество» населения (уровень образованности, психического и физического здоровья) будет определять развитие общества и государства. Поэтому образование становится одним из ключевых факторов стабильности и поступательного развития государства и мирового сообщества в целом, основным рычагом, который имеет мир для решения глобальных проблем своего существования и прогрессирующего развития [155,159].

Мировые тенденции в сфере образования, в частности и профессионально-педагогического, свидетельствуют о востребованности высокого уровня к профессиональным и к личностным параметрам педагогических кадров. В этом контексте В.И. Андреевым представлены основные проблемы, которые необходимо решать учителям в новом тысячелетии:

а) постоянное усложнение проблем, связанных с повышением качества в образовании, гарантированного высоким уровнем стандартов образования;

б) необходимость постановки и решения исследовательских задач, что потребует от учителя развитых творческих способностей;

в) требование богатого духовно-нравственного потенциала учителя, его интеллигентности;

г) владение прогрессивными технологиями обучения, отечественными и зарубежными достижениями науки по отношению к собственной предметной деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями и способностями;

д) интеграция психолого-педагогического знания, представленных практическими умениями и навыками со смежными науками: философией, психологией, медициной, религиоведением, экономикой, правом и др.

Все это требует от учителя владения навыками и умениями в осуществлении непрерывного образования.

Основными личностными требованиями к учителю сегодня являются: профессиональная компетентность, интеллигентность, конкурентоспособность, духовность [75,114,155,159].

Одним из ведущих факторов в обеспечении устойчивого социально-экономического развития таджикистанского общества является высокоэффективная система образования, в условиях современности реформируемая в целях обеспечения качественного образования. Интеграция Таджикистана в общемировую систему образования в контексте смены парадигмы образования, формирования новых национальных моделей образования актуализируют проблему качества в подготовке будущих педагогов.

В настоящее время функционирование и развитие любой национальной системы образования зависит, прежде всего, от качества подготовки специалистов в высшей школе, которая служит своеобразной «опорой» для всех социально-экономических сфер государства, за счет подготовки в высших учебных заведениях учителей, экономистов,

инженеров и других специалистов, а также проведения научных исследований в области профессионального образования [74,106].

Высшее образование, являясь одним из социальных институтов в обществе и, безусловно, частью государственной образовательной политики, которая требует рассмотрения комплекса идей, содержащихся в документах Правительства и Министерства образования и науки РТ. [63, 65, 74, 75, 105, 108,155,159].

Государственная политика в сфере высшего образования включает в себя совокупность концептуальных идей и стратегических решений, направленных на достижение конечных результатов деятельности высшей школы. В настоящее время она проводится с учетом потребностей общества, общих законов образовательной системы и стратегии развития Республики Таджикистан.

Условия стремительно обновляющегося мира и увеличение информационного потока обуславливают недостаточность ограничения цели образования лишь наличием фундаментальных предметных знаний. Сегодня особенно актуализирована проблема овладения обучающимися умений и навыков, востребованных для самостоятельного поиска, анализа, структурирования и эффективного использования информации в целях личностной самореализации, направленной на полезное участие специалистов в общественной жизни (компетентность). Системе образования Республики Таджикистан для успешного вхождения в мировое образовательное пространство требуется реорганизация ее методологической базы, структуры и содержания образования. Ибо осуществление компетентностно-деятельностного подхода в условиях современного образования требует на региональном уровне внедрения унифицированной системы в управлении образованием, ликвидацию недостаточности в штатной численности по специалистам в отделах

образования, что тормозит эффективность в управлении образованием[64,66].

В течение последних нескольких лет было принято несколько программ, определяющих направление и содержание мер по реализации государственной политики в области образования Республики Таджикистан, в том числе и педагогического.

Одним из таких документов является «Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Таджикистан» (2006г.), направленная на повышение общественного статуса образовательных учреждений, обновление содержания и структуры воспитания на основе отечественных традиций и современного опыта, обеспечение многомерности и интегрированности учебного и воспитательного процессов, общественного и семейного воспитания, на духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовку их к самостоятельной жизни в свете требований современного общества к подрастающему поколению [64,66].

В Законе Республики Таджикистан Государственной программой развития образования в Республике Таджикистан на 2015 - 2020 годы, Законом «Об образовании» принятом в новой редакции (2013), были сформулированы цели образования: создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и техники. Приоритетными задачами системы образования являются: развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности и др.[75,114].

Комплексная программа определяет цели, задачи и направления совершенствования организации воспитания в системе образования 2020г. (Программа Правительство Р.Т. (2011, №334). Данная программа является основой для разработки региональных и местных программ.

В сфере высшего образования программа рассматривает основные тенденции и проблемы воспитания будущих специалистов в вузах Республики Таджикистан, связанные со сменой социально-экономического устройства общества, переходом к рыночным отношениям, что, естественно, требует и подготовки специалистов нового поколения. Вместе с тем является очевидным то, что сегодня подготовка будущих специалистов осуществляется на фоне глобального кризиса образованности не только на территории постсоветского пространства, но и во всем мире; оттока квалифицированных кадров в страны ближнего и дальнего зарубежья; снижения жизненного уровня большинства населения нашей страны, профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, в том числе и студенческой молодежи; резкого отторжения молодежи от культурных центров, театров, музеев, спортивных сооружений; развития системы частных вузов, платного обучения, снизивших требования не только к знаниям студентов, но и к самим абитуриентам, низкого материально-технического и научно-методического оснащения учебно-воспитательного процесса вузов в целом и пр. Все это, конечно же, повлекло за собой резкое снижение интеллектуального и профессионального уровня будущих специалистов, их образованности в целом.

Таджикистан - многонациональное государство, поэтому воспитание поликультурной личности будущего специалиста является одним из направлений работы вузов. Оно предполагает разработку национальной системы воспитания студенчества, которая сочетала бы в себе новейшие достижения мирового и отечественного опыта воспитания; формирование

широкой, фундаментальной базовой культуры студентов, так как поликультурная личность - это индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Воспитание поликультурной личности способствует формированию и таких важных качеств будущего специалиста, в том числе и педагога, как толерантность, объемное видение мира и др.

Развитие исторического сознания является основой для формирования этнического и общегосударственного сознания студентов. Ориентация на формирование творческой личности будущего специалиста требует и овладения им истории мировых религий, что неотъемлемо религиозному образованию. Религия является неотъемлемой частью духовности народа и без представления о религиозных ценностях, имеющих нравственное и эстетическое значение, духовно-нравственное становление будущего специалиста, в том числе и педагога, будет неполноценным. Обращение к мировым религиям позволит понять не только различие, но общность нравственных устремлений, духовных исканий, эстетических норм народов, населяющих государство.

Воспитанием поликультурной личности предполагается формирование всех аспектов общей культуры, включающей: нравственную, политическую, эстетическую, экологическую, физическую и др., что, оказывает влияние и на профессиональную компетентность будущих кадров, в частности, представленных и педагогическим направлением [66].

Специалистам с высшим образованием уже сейчас предъявляются более высокие и во многом качественно новые требования к профессиональной компетентности, организованности, деловитости и целеустремленности. Современным рынком труда, оказывающим существенное влияние на характер социально-экономических отношений, предъявляются жесткие требования к профессиональным кадрам, которые необходимо учитывать при подготовке специалистов в условиях новой

информационной культуры, диктующей установку на компетентность и конкурентоспособность специалистов. Данное положение в отношении будущих кадров предполагает наличие у них способностей, связанных с поиском и освоением инновационных знаний, с выдвижением нестандартных решений, формирующих уверенность у них в собственных профессиональных способностях. Выявленные проблемы и тенденции высшего образования определяют цели и задачи данной программы для высшей школы обеспечение оптимальных научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для развития интегрированной воспитательной системы в вузе, содействующей развитию профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста, формированию поликультурной, гуманно-нравственной, высокоинтеллектуальной, конкурентоспособной, а, следовательно, творчески развитой целостной личности, умеющей самостоятельно формулировать проблемы и практически решать их с высоких гражданских позиций на основе использования национальных традиций и новейших достижений мирового опыта в области воспитания и по формированию профессионально компетентного специалиста в целом.

Реализация данной программы осуществляется через систему конкретных мер нормативного, правового, кадрового, научного и программно-методического обеспечения [75].

В целях улучшения реализации государственной политики в области образования в 2012 году была также разработана и государственная программа «Образование», которая определяет основные направления развития системы образования на период до 2020 года [159].

Программой «Образование», также как и Комплексной программой, охватывающими основные направления в дошкольного воспитании и обучении, среднем общем образовании, начальном и среднем, высшем и послевузовском профессиональном образовании, на основе реальной

оценки действующей системы образования в стране, конкретизируются перспективы, связанные с приоритетами в дальнейшем ее развитии в русле конкретных мероприятий для достижения выдвигаемых целей по каждому уровню системы образования.

Программой предусмотрено совершенствование модели по современной сельской школе, которой предполагается обеспечение высокого уровня образования у обучающихся в сельских школах в целях соответствия их стартовых возможностей выпускникам городских школ при подготовке в стенах высшего профессионального учреждения. На основе положений Закона Республики Таджикистане «Об образовании» конкретизируются задачи пред школьной подготовки детей, связанных с развитием инновационных образовательных программ для детей дошкольного возраста.

Программа предусматривает инновационные преобразования на основе разработки и внедрения новых технологий в обучении, связанных с развитием системы непрерывного образования, включающей в себя систему повышения квалификации и переподготовки кадров для оперативных изменений в сфере профессиональной деятельности по каждому члену общества. Внедрением новых учебных планов, учебников и учебно-методических комплексов нового поколения, введением современных обучающих программ, предусматривающих экономическое, экологическое, правовое, гражданское образование подрастающего поколения обеспечивается обновление содержания образования.

Все вышеизложенное обосновано востребованностью изменений в образовательной сфере, представленной организационно-экономическими, содержательно-методическими, правовыми и социально-психологическими отношениями.

Программа являясь базовой основой для реализации государственной политики в сфере образования, раскрывает и некоторые

проблемы системы высшего педагогического образования. В частности, снижение качества обучающего процесса и слабая практическая подготовка будущих кадров, увязывается с низким уровнем взаимодействия между вузами республики и академической наукой, отсутствием связи производства и экспериментальных баз с вузами, что требуют кардинального решения вопросов организации производственной практики студентов, проведения лабораторных и практических занятий, учебной научно-исследовательской деятельности на базе предприятий, обеспеченных инновационными технологиями; дальнейшее развитие системы образования связывается с совершенствованием государственного классификатора по специальностям высшего профессионального образования и государственных общеобязательных стандартов высшего образования.

В программе определена цель высшего и послевузовского профессионального образования, связанная с реорганизацией условий в профессиональной подготовке выпускников средних школ, реорганизацией систем по начальному и среднему профессиональному образованию, переподготовке молодых специалистов в целях удовлетворения как потребностей личности в современном образовании, так и требований экономической и социальной сферы государства в высококомпетентных кадрах, соответствующих международному уровню. Основные задачи по достижению вышеизложенных целей представлены:

- внедрением и дальнейшим развитием государственных общеобязательных стандартов по высшему и послевузовскому профессиональному образованию, совершенствованием государственного классификатора специальностей;
- обеспечением высокого качества в подготовке кадров через совершенствование образовательных программ;

- расширением международного сотрудничества при осуществлении подготовки студенческой молодежи, повышением квалификации и переподготовки преподавателей, проведением совместных научных исследований;
- созданием и развитием эффективной системы по повышению квалификации и переподготовке профессорско-преподавательского состава;
- внедрением новых информационных технологий обучения, развитием дистанционного образования;
- совершенствованием механизмов в обеспечении государственными образовательными грантами и государственными образовательными кредитами подрастающего поколения для получения высшего профессионального образования, разработкой и внедрением новых механизмов в погашении государственных образовательных и студенческих кредитов, предусматривающих обеспечение льгот для специалистов, которые направляются для работы в сельской местности, представленных отдаленными и депрессивными районами;
- поэтапной интеграцией академической и отраслевой науки с высшим образованием[18,75,130,159].

Вопросы качества подготовки педагогических кадров находятся в поле зрения и Министерства образования и науки РТ. В 2016 году Коллегия Министерства, заслушав и обсудив доклад первого заместителя Министра образования и науки «О состоянии и перспективах подготовки педагогических кадров в вузах Республики Таджикистане», выделила ряд проблем, требующих первоочередного решения. Речь идет о том, что в последние годы неоправданно мало внимания уделяется подготовке педагогических кадров с высшим образованием и это при всей значимости педагогической профессии в обществе, хотя подготовку в этом направлении ведут 39 государственных, предусмотренным

классификатором направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, а контингент студентов педагогических специальностей возрастает из года в год по всем видам и формам обучения[106].

В учебных планах педагогических специальностей большинства вузов отсутствуют такие курсы как «Введение в педагогику», «История педагогики», «Методика воспитательной работы», «Введение в специальность»; отменены курсовые и дипломные работы педагогического профиля, не читаются спецкурсы по современным проблемам педагогики, психологии, методики преподавания дисциплин; более того, не выносятся на государственные экзамены профилирующие дисциплины («Методика преподавания спец дисциплин», «Педагогика с методикой преподавания», «Спец дисциплина с методикой преподавания» и т.д.), что, естественно, негативно сказывается на формировании педагогического мышления, мировоззрения, творческого отношения к профессии и подготовленности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности в целом. Значимость этих дисциплин в подготовке будущих специалистов очевидна: история педагогики дает представление о том, как шло становление и развитие педагогики как науки; как на протяжении десятилетий выявлялись и формулировались объективные закономерности, принципы, эффективные методы, средства и формы педагогического процесса; знакомит с выдающимися зарубежными и отечественными педагогами прошлого, внесшими значительный вклад в развитие педагогики (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Д. Локк, К.Д. Ушинский, и многие другие). Изучение дисциплины «Методика воспитательной работы» направлено на формирование умений будущих педагогов планировать, организовывать и проводить воспитательную работу в учебно-воспитательных заведениях, с различным контингентом учащихся и т.д.; курсовые и дипломные работы позволяют глубже изучить

отдельные аспекты и актуальные проблемы в области педагогики, психологии, методики преподавания спец дисциплин, особенности воспитательной работы и пр.; государственные экзамены по профилирующим предметам с методикой их преподавания выявляют уровень профессиональной подготовленности выпускников вуза к профессионально-педагогической деятельности (не биолога, химика, историка, а учителя биологии, химии, истории и пр.), т.е. насколько у них сформированы и развиты профессиональные знания, умения и навыки, творческие, организаторские и прочие необходимые учителю способности, направленность личности и профессионально-значимые качества, насколько они владеют современными технологиями и средствами обучения и воспитания (информационные, компьютерные, образовательные технологии и пр.).

В вузах до минимума сокращены кафедры методик преподавания дисциплин, что делает подготовку специалистов в большей степени не педагогически направленной (подготовка не учителей, а специалистов в какой-либо области: биологии, химии, истории и т.д.). Не рассматриваются концептуальные основы обновления школьного образования, содержания, современных технологий обучения и воспитания в соответствии с будущей профессиональной деятельностью студентов, мало внедряется в практику школы новые достижения и разработки педагогики и психологии. Не обновляются учебные программы, не разрабатываются спецкурсы по современным технологиям обучения. Многие выпускники не владеют компьютерной техникой, а, следовательно, не могут применить в своей практике информационные технологии, электронные средства обучения и т.д. Одной из причин такой ситуации, на наш взгляд, является объединение педагогических институтов с институтами других профилей

(экономических, технических и пр.) в университеты, тем самым исчезла специфика и особенности подготовки учительских кадров, которые были в пединститутах.

Не менее важную проблему представляет и педагогическая практика студентов, запланированная в минимальном объеме (4-6 недель) на пред выпускном и выпускном курсах, которых явно недостаточно для практической подготовки будущих педагогов. Кроме того, как правило, педагогическая практика проводится в городских школах, в результате молодые учителя оказываются не готовыми к работе в сельских, малокомплектных школах и классах с разновозрастным составом учащихся. Одним из вариантов решения данной проблемы является введение непрерывной педагогической практики на первых курсах всех педагогических специальностей, в задачи которой входит адаптация студента к профессиональной деятельности, развитие профессионально-педагогической направленности личности, качеств, профессионально-значимых для учителя, формирование индивидуального стиля общения и деятельности, профессиональной позиции и т.д.

Профессия учителя не является престижной и не привлекает выпускников педагогических специальностей из-за социальной незащищенности, низкой заработной платы, отсутствия льгот на приобретение жилья, оплату коммунальных услуг и др. причин (по данным вузов только 80% выпускников педагогических специальностей после окончания вуза трудоустраиваются в системе образования, реально же большая часть вскоре уходит из школ, изначально устраивается в другие сферы деятельности или же вообще не находит работу).

В Послании Президента Таджикистана в Маджлиси Оли РТ (2016г.) образованию отводится важная роль в развитии таджикистанского общества и государства. В нем говорится, что конкурентоспособность нации в первую очередь определяется уровнем её образованности, поэтому

необходимо поднять на более качественный уровень квалификацию учителей[114].

Послание и анализ результатов реализации Государственной программы «Образование» послужили основанием для разработки Государственной программы развития образования в Республике Таджикистан на 2013[74,75,159].

Программой определяются стратегия, ведущие приоритетные задачи, тенденции, и механизмы, связанные с реализацией государственной политики в области образования, служащих основанием для внесения преобразований и дополнений в законодательную часть системы образования, кадровую и социальную политику Республики Таджикистан.

Программой предусмотрены кардинальные преобразования, связанные с повышением качества в образовании, решением стратегических задач, выдвигаемых перед национальной системой образования новыми условиями информационного общества.

Цель программы, определяясь модернизацией национальной системы, предполагает внедрение многоуровневого образования в основе на приоритеты в Стратегическом плане по развитию Республики Таджикистан до 2020 года, связанного с повышением качества в подготовке человеческих ресурсов, удовлетворении потребностей личности и социума. Ведущая задача программы связана с повышением качества в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов во всех отраслях экономики[159].

Предполагаемым результатом реализации данной программы является эффективность системы управления образованием, которая обеспечивает подготовку профессионально-компетентных кадров, конкурентоспособных специалистов, самостоятельно и творчески осуществляющих профессиональную деятельность на основе осознания личностной и социальной значимости своей профессии,

ответственных за ее результаты; обеспечение реализации принципа «образование для всех в течение всей жизни»; создание условий для организации качественного образования, сориентированного на конечный результат.

Сегодня в системе высшего образования Республики Таджикистан насчитывается свыше 39 высших учебных заведений, ведущим среди которых является Таджикский национальный университет, представленный особым статусом. В Раштском регионе и городе Пенджикенте действуют педагогические институты, цель которых связана с совершенствованием системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров [114].

Низкий уровень в качестве подготовки специалистов сегодня во многом определяется заниженным уровнем в требованиях ряда вузов и их многочисленных филиалов к подготовке абитуриентов и студентов, что способствует в свою очередь недостаточному интеллектуальному, кадровому, материально-техническому потенциалу высшей школы. Это требует регулирования в нормативно-правовой базе, связанного с необходимостью усиления требований в отношении кадрового обеспечения и материально-технической базы в вузах.

Оценивая качество образования, связанного с низким уровнем в подготовке педагогических кадров, оттоком лучших кадров, слабым материальным стимулированием педагогической деятельности Программа определяет следующие цели и задачи, представленные:

- повышением качества в подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов во всех отраслях экономики;
- обеспечением баланса в государственном, общественном и личностном интересах через систему непрерывного многоуровневого образования.

Ведущие тенденции и механизмы реализации Программы

связаны с:

- трансформацией содержания образования от знаниецентристского к «компетентностному», ориентированному на результат;
- организацией соответствия материально-технической базы, предметно-пространственной среды и учебно-методического обеспечения образовательных учреждений современным социально-экономическим условиям и требованиям учебно-воспитательного процесса;
- усиление языковой, информационной, экологической, экономической и правовой подготовки обучающихся;
- усовершенствованием структуры и содержания в образовательных программах, связанных с профессиональной подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации специалистов на всех уровнях образования.

В образовательной сфере, связанной с подготовкой, повышением квалификации и переподготовкой педагогических кадров предполагаются меры, связанные с:

- восстановлением и дальнейшим развитием системы, предполагающую подготовку, повышение квалификации и переподготовку вузовский педагогических кадров на основе ведущих университетов;
- обновлением содержания программ образования по педагогическим специальностям на основе создания вариативных моделей в обучении;
- введением в программы, связанных с подготовкой педагогических кадров, непрерывной педагогической и психолого-педагогической практики на всем периоде обучения;
- переподготовкой педагогов-предметников на основе сокращенных образовательных программ по второй специальности, в

частности по таким дисциплинам, как государственный, иностранный и родной языки, информатика, психология;

- введением стажировок для будущих учительских кадров, сроком от трех месяцев до одного года, предполагающую независимую профессиональную оценку по уровню их подготовки;

- увеличение государственного заказа, связанного с подготовкой специалистов в области педагогических специальностей для работы в школе и учреждениях, осуществляющих дошкольное, специальное, дополнительное общее и профессиональное образование;

- разработкой новой системы по аттестации и перееаттестации педагогических кадров и руководителей, предусматривающей сертификацию педагогической деятельности педагога;

- совершенствованием механизмов по стимулированию педагогического труда и закреплении преподавательских кадров на местах;

- осуществлением переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений на основе современного содержания в образовании, изменений обучающих технологий и методик преподавания;

- осуществлением подготовки и переподготовки руководителей образовательных учреждений в контексте программ, связанных с менеджментом в образовании;

- повышением квалификации и переподготовкой преподавательского состава в государственных высших учебных заведениях в контексте межвузовских, международных договоров и программ.

Подготовка педагогических кадров, связанных с дошкольными учреждениями, будет осуществляться на основе внедрения дополнительной специализации по: психолого-педагогической работе с

детьми дошкольного возраста, менеджменту в дошкольном образовании, иностранному языку для детей дошкольного возраста, педагогике дополнительного образования.

Образовательными программами будет предусмотрена их ориентация, связанная с подготовкой полиязычного педагога, который владеет применением инновационных педагогических технологий, навыками по осуществлению творческой деятельности, характеризующейся исследовательским поиском, владением информационными и дистанционными технологиями в обучении [18,76,106].

Государственный стандарт высшего профессионального образования 2006 года (бакалавриат) Республики Таджикистан [108,155], разработанный в основе на компетентностную модель специалиста, направлен на обеспечение более высокой мобильности выпускников в рыночных условиях профессиональной деятельности. Данной моделью по подготовке специалистов предусматривается набор компетенций, которыми должны владеть выпускники вузов, набор профессиональных функций, отражающих степень их готовности к осуществлению конкретной профессиональной деятельности.

Разделом «Требования к уровню подготовки выпускников» конкретизируются требования, которые предъявляются к выпускникам вузов, представленные двумя уровнями: первым уровнем фиксируются возможности обучающихся по усвоению конкретных дисциплин и образовательной программы в целом, предоставляемой вузом для обучающихся. Данный уровень должен обеспечиваться соответствующим содержанием учебников, учебных пособий, высоким качеством в преподавании и современной базой для организации учебно-лабораторных занятий; вторым уровнем предусматривается уровень в обязательной подготовке, которым определяется минимум по знаниям, умениям,

навыкам и компетенциям, которыми должны овладеть обучающиеся на период завершения обучения. Данным уровнем характеризуется нижняя допустимая граница по результатам высшего образования, представленная основным минимумом содержания и объема обучения.

Уровнем образованности выпускников должны отражаться требования, связанные с:

- общей образованностью;
- социально-личностными компетенциями;
- экономическими и организационно-управленческими компетенциями;
- профессиональными компетенциями;
- специальными компетенциями;
- готовностью к смене в социальных, экономических, профессиональных ролях, предусматривающую географическую и социальную мобильность в условиях информационного общества, представленного нарастающим динамизмом социально-экономических трансформаций;
- образованностью по основным циклам дисциплин и отдельным учебным дисциплинам.

Требования ГО к профессиональной компетенции обусловлены глобализацией, интернационализацией, регионализацией профессиональной деятельности, выдвигающими требования по овладению способностями в решении системно-проблемных задач, представленных многообразными социально-экономическими, культурными и профессиональными контекстами.

Требования к специальным компетенциям должны быть изложены в виде способности решать основные задачи деятельности (например, проектная, конструкторская, технологическая, экспериментально-исследовательская, эксплуатационная и другие виды деятельности),

способности ставить и решать задачи конкретного уровня в избранной сфере деятельности, наличия определенного объема знаний, умений, навыков и компетенций [75,159].

Все вышеизложенное конкретизируется содержанием Послания Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона к Маджлиси Оли Таджикистана от 22.12.2016 г., уделяющим особую значимость образованию и профессиональной подготовке молодых специалистов [114].

В частности, в документе актуализируется положение, что государство, которое не способно осуществлять развитие знания, в условиях XXI века не способно к жизнедеятельности. В связи с чем выдвигаются требования, связанные с формированием кадрового потенциала в сфере будущих высокотехнологичных и наукоемких технологий. Ибо инновационная экономика предполагает опору на современную систему образования, готовящих современных менеджеров, которые способны перспективно мыслить с охватом масштабной стратегии будущего развития.

Акцентируется необходимо для принятия адекватных мер, связанных с развитием всех уровней технического и профессионального образования.

В этом плане задачами вузов выдвигаются предоставление образования на уровне международных стандартов с признанием дипломов на мировом уровне.

В целях создания единой системы финансирования обучения студентов из бюджета Правительству поручено увеличить объем предоставляемых образовательных грантов на 50 % за счет числа образовательных кредитов. И одновременно с этим создать современную систему студенческого кредитования через банки второго уровня с обеспечением гарантии государства по возврату этих кредитов; конкретно рассмотреть вопрос предоставления студентам в период каникул работы в

стройотрядах по возведению жилья и привлечь студентов к этим благородным делам. Не были оставлены без внимания преподаватели. Министерству образования и науки совместно с Ассоциацией ВУЗов предложено продумать систему поддержки профессорско-преподавательского состава. К примеру, можно ввести государственную стипендию «Лучший преподаватель», которая будет иметь статус гранта на проведение научных исследований в течение года, включая стажировку за рубежом в любой стране.

Но все начинается со школы, с 2020 года Таджикистан переходит на 12-летнее общее среднее образование. Необходимо повысить профессиональный уровень педагогов, качество учебников и образовательных программ. Общество и государство должно вернуть престиж и достоинство профессии учителя.

Обоснование ведущих идей в профессиональной подготовке будущих учителей при опоре на специфику объекта его деятельности, целостного педагогического процесса нашли отражение в «Концепции педагогического образования»[74,155].

В данной Концепции обосновывается сущность реформ в профессиональном образовании, которые требуют своего рассмотрения с точки зрения формирования личности будущего специалиста (личностный аспект), введения изменений по содержанию и структуре в приобретаемых знаниях (содержательный аспект), обучения технологиям, связанных с само регуляцией поведения и использование полученного багажа знаний для осуществления преобразований в практических действиях при разрешении стандартных и творческих профессиональных задач (технологический аспект). Эффективная деятельность системы подготовки педагогических кадров в условиях современности должна быть сориентирована на изменение целей в педагогическом образовании, его

содержании и технологиях, соответствующих социальному заказу на подготовку учительских кадров.

Развивающейся структурой педагогического образования в целом отражается ее серьезная общетеоретическая подготовка, направленная на формирование фундамента в знаниях по специальности и психолого-педагогическим дисциплинам. В то же время значительно изменилась роль учителя в формировании способов деятельности учащихся, в формировании личности подрастающего человека. Личностно-профессиональный аспект подготовки учителя выступает как ведущий. Однако проблема заключается в том, чтобы содержательный и личностно-профессиональный аспекты соединились с технологией учебного труда, умением учителя видеть общее и частное в его организационно-фундаментальной деятельности.

В связи с чем, одной из главных тенденций в вузовской деятельности должно быть представлено созданием условий для организации профессионально-личностного развития будущих педагогических кадров, обеспечивающего формирование их творческой индивидуальности [74].

На основании всего вышеизложенного, можно констатировать, что в Республике Таджикистан сложились конкретные направления, связанные с повышением качества в профессиональном образовании в условиях вуза, выявлены ведущие задачи, связанные с подготовкой профессионально-компетентных специалистов конкурентоспособных на мировом рынке труда. Следует признать, что, несмотря на имеющиеся проблемы, связанные с качеством в профессиональной подготовке педагогических кадров, она решается: на правительственном уровне определяются основные направления, тенденции и пути развития и повышения качества образования, и задачей высших учебных заведений определена их практическая реализация в учебно-воспитательном процессе.

1.3 Направленность личности - основа профессиональной компетентности будущих педагогов

Профессиональное становление будущих педагогических кадров предполагает перестройку всей ценностно-мотивационной сферы, связанной с их профессиональными способностями и качествами в целях удовлетворения конкретных ролевых ожиданий, заложенных в профессиональном образе педагога, а не сводиться лишь к овладению суммой знаний, умений, навыков. Ибо качества личности, в связи с ее установками интересами, идеалами, мотивами, которые побуждают личность к деятельности и определяют отношение к ней, по-разному проявляются во внешне одинаковой деятельности, что и определяет ее успешность в будущем [39,114,130].

Несмотря на многообразие подходов и различие трактовок понятия личность в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, в большинстве случаев ее ведущей характеристикой выделяется направленность - качество, характеризующее потребностно-мотивационную сферу личности и являющееся высшим и ведущим уровнем психической организации личности[44,113].

В настоящее время как никогда остро стоит проблема личности. Учет человеческого фактора предполагает обращение к внутреннему миру человека, к необходимости развития таких личностных характеристик, как активность, сознательность, направленность.

Диалектический материализм требует в любом сложном явлении при его анализе выделять ведущее, решающее звено, только так человек оказывается способным творчески овладеть данным явлением. Таким звеном в проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, на наш взгляд, является направленность личности.

Профессиональная компетентность будущих педагогов, в контексте ее социального и феноменологического содержания определяется профессионально-значимыми личностными качествами и способностями, профессиональными

знаниями и умениями, которые, формируясь, развиваясь и интегрируясь, актуализируются в педагогическую деятельность путем активного качественного преобразования внутреннего мира, создающего принципиально новый строй и способ жизнедеятельности. При этом педагогическая направленность как центральное базовое образование в структуре личности преподавателя, ее ядро, определяется направленностью на обучающегося через принятие его личности. Педагогической направленностью предполагается ориентация на человека в контексте понимания его как уникальной неповторимой личности, на развитие способностей, индивидуально определяемых у каждого ученика, так и способностей самого учителя, реализация которых осуществляется в интересах ребенка [10,38].

Отметим, что в психолого-педагогической науке проблеме направленности личности педагога на педагогическую деятельность уделено достаточное внимание, ибо с данным феноменом связана эффективность профессиональной деятельности.

Теоретические положения профессиональной (педагогической) направленности личности вытекают из общей теории направленности личности, которая рассматривает различные устойчивые мотивы, которые ориентируют личность на совершение деятельности, которые не определяются ситуацией [10,93].

В исследованиях, посвященных направленности личности, с древности прослеживается философский, психологический, биологический, социологический и педагогический аспекты проблемы. С этой точки зрения можно оценить и те высказывания, которые существуют в научной литературе.

Данный феномен исследуется и известен в биологии и физиологии как «опережающее отражение действительности» (П.К. Анохин), общей психологии - «установка» (Д.Н. Узнадзе), «отношение» (В.Н. Мясищев), психологии личности - «направленность» (Л.И. Божович), социальной

психологии - «социальная установка» (ВЛ. Ядов), социологии личности - «направленность» (Г.Л. Смирнов), западной философии - как «attitude» («направленность», «социальная установка») и как «set» (установка на психофизиологическом уровне).

Сущность общей теории направленности личности выявлялась в процессе изучения этой проблемы несколькими поколениями мыслителей, философов и выдающихся педагогов прошлого, современных отечественных и зарубежных ученых. Касаясь понятия «направленность личности», исследователи подчеркивают его чрезвычайную сложность как психолого-педагогического образования.

Проблема направленности личности является традиционной в исследованиях зарубежных ученых, которые подходят к ней неоднозначно. Одни рассматривают это понятие как прирожденное свойство человека (И.Ф.Герbart), другие устанавливают ее биологическое происхождение (У.Джеймс), третьи признают ее свойством возраста, инстинктом желания, которое требует удовлетворения (Э. Клапаред).

О человеческих стремлениях немало сказано в трудах крупнейших педагогов прошлого. Так, **Я.А. Коменский** считал стремление человека к познанию и труду естественным, потому что «...для живой природы нет ничего более невыносимого, как праздность и бездействие». И.Г. Песталоцци утверждал происхождение понятия «направленность личности» из физических и чувственных потребностей. По его мнению, физические потребности являются основой для развития стремлений ребенка и познания им нравственных начал[10,60].

Формирование в каждом человеке личности - вот установка многих теоретиков. Н.Г.Чернышевский успех воспитания видел в необходимости возбудить у воспитанников «стремление сделаться определенными людьми, т.к. нравственными становятся только те люди, которые сами желают сделаться таковыми». О формировании

направленности личности писал К.Д. Ушинский: «Удовлетворите всем желаниям человека, но отнимите у него цель в жизни, и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [167].

Идея о роли мотивационных компонентов в общей структуре личности укрепилась под влиянием учения И.П. Павлова и педагогической концепции А.С. Макаренко. Павловская теория о том, что организм устанавливает связи между жизненно важными, а не между любыми раздражителями, стимулировала разработку положений о факторе значимости в динамике формирования личности. А.С. Макаренко подчеркивал обусловленность направленности личности характером организации коллектива как важнейшего фактора, определяющего психический склад личности.

Разными концепциями представлена различная трактовка данной характеристики, в виде: «динамической тенденции» у С.Л. Рубинштейна, «смыслообразующего мотива» у А.Н.Леонтьева, «основной жизненной направленности», «интегрального качества, определяющего успешность человека в деятельности и включающее цели, стремления, мотивы» у Б.Г.Ананьева, «системы устойчиво доминирующих мотивов» у Л.И. Божович [120]., «системы активных отношений личности у В.И. Додонова; «типа ведущей ценностной ориентации личности» у Г.А. Томиловой; «сложного многоаспектного явления, включающего в себя конкретное эмоциональное отношение человека к профессиональной деятельности в основе на устойчивый интерес к ней» у Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской; «волевой активности личности в отношении к своей профессии» у Г.А. Шиловой, Д.М. Лондон; «динамического образования, формирующегося в профессиональном самоопределении» и т.д. Но в каждом конкретном случае данной характеристике личности придавалось весомое значение [121].

Направленность личности характеризуется как системообразующее качество, определяющее ее психологический склад, т.е. то «зернышко», из которого могут развиваться способности к определенному виду деятельности [109].

Сущность направленности личности пытались раскрыть Б.Г.Ананьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, П.А. Рогов и др. Большинство авторов считает направленность комплексным образованием, в котором отражаются и внешние воздействия (воспитание, обучение, образ жизни) и внутренние условия (индивидуальные особенности личности). Внешние влияния, преломляясь через внутренние условия личности, образуют общую направленность [9,52,60, 116,129].

Направленность личности, по мнению ряда авторов, смыкается с понятием ценностной ориентации, для которой характерно осознание цели, оценка деятельности и представление о средствах ее достижения [5, 132, 163, 168, 182 и др.].

В определении направленности выделяются два наиболее общепринятых подхода:

- 1) рассмотрение направленности в свете проблем мотивации;
- 2) рассмотрение направленности с позиции теории отношений.

В основу изучения направленности личности положен принцип единства сознания и деятельности. «Личность человека ни в какой мере не является предсуществующей по отношению к его деятельности, как и его сознание, она ею порождается». Из этого следует, что личность человека необходимо рассматривать в деятельности, так как личность, с одной стороны, выступает как условие деятельности, а с другой стороны - как ее продукт [99,104,126].

Человек получает все необходимое для него от социума в результате собственной целенаправленной деятельности, основываясь на конкретные цели и задачи, ибо представляет собой существо, неразрывно связанной с

социальной средой проживания, без которой его существование немислимо.

Деятельность человека выражается через социальное удовлетворение своих поступков и всегда представлена субъективной определенностью, ибо человеческая деятельность проявляется путем свойственных для личности отношений, складывающихся на протяжении всей жизни в процессе воспитания, определяющих специфику его социальных отношений в целом, а также отношения к собственной деятельности, характеризуемой поведением в конкретной социальной среде, в частности.

Направленностью личности называются те ее черты или свойства, которые в своей совокупности определяют мотивы и особенности поведения и деятельности человека в условиях данной социальной среды. К этим чертам относятся: установка личности, потребности, интересы, мировоззрение, убеждения и идеалы личности.

Рогов Е.И. указывая на социальную обусловленность направленности, формирующейся через воспитание, считает, что направленность представлена установками, которые становятся свойствами личности в ее направленности, проявляющимися устойчивыми мотивами, которые ориентируют деятельность человека, как правило, вне зависимости от присутствующих ситуаций. [138].

Мотивы в деятельности человека представлены всеми формами направленности личности. На рисунке 2 представлена иерархия форм направленности личности[44,98,112].

Определенный интерес представляет и природа направленности личности, характеризующаяся объективной и субъективной сторонами:

- *объективная сторона* направленности личности отражает необходимость в объективно существующих, созданных обществом ценностях - нормах морали, научных истинах, труде, производственном опыте и т.д.;

- субъективная сторона направленности личности отражает особенности носителя направленности - самой личности как субъекта, как определенной сложной системы.

Данные обстоятельства следует учитывать и в процессе формирования направленности личности будущих педагогов, т.к. все изменения (объективные и субъективные) в содержании направленности неизбежно влияют на целостную структуру личности [50,146].

Направленностью личности характеризуется человеческая деятельность, проявляющаяся в различных сферах. В направленности личности обычно выделяют мировоззренческую, профессиональную и бытовую направленность[58].

Профессиональная направленность является наиболее значимой и ведущей для человека. Она в значительной степени формирует личность, являясь своего рода «стержнем», вокруг которого группируются и развиваются лучшие качества и свойства личности. Профессиональная направленность определяется как ведущая характеристика личности специалиста, позволяющая ему проявить свои способности и творчески владеть профессией [63,81,183].

Михайловой Т.Б. профессиональная направленность определяется как интегральное динамическое свойство личности, которое характеризует доминирующие, осознаваемые отношения данного человека к избранной профессии, влияющие на подготовку к профессиональной деятельности и ее успешность.

Профессиональная направленность - одна из ведущих характеристик специалиста любого профиля [73, 104, 142, 155].



Рисунок 2- Иерархия форм направленности личности

Профессиональная направленность, являясь ведущим свойством личности в ее профессиональной деятельности, связана с особенностями в ее системе побуждений, направленных на использование собственных

потенциальных способностей к осуществлению профессии. Она характеризует положительное отношение к профессиональной деятельности, ее целям и задачам, через потребность их достижения и решения, оценивая ее как важнейшую, отвечающую ведущим устремлениям личности путем реализации призвания, индивидуальных способностей, возможностей в самореализации и самоутверждении, на основе взвешенных отношений при возникновении трудностей [157, 166, 195].

Качественную характеристику профессиональной направленности следует дополнить свойствами, связанными с системой далеких и близких жизненных целей человека: цельность, монолитность или, наоборот, противоречивость. Отсутствие неразрешимых противоречий между данными целями означает, что направленность личности цельная, монолитная. Если же между далекими и близкими целями, между различными потребностями и мотивами имеется существенное противоречие, близкие цели не соответствуют далеким, тогда и направленность личности становится противоречивой, в результате чего трудно рассчитывать на успех деятельности такой личности.

Высоким уровнем в развитии профессиональной направленности личности обеспечивается постоянная ее ориентация, соответствующая доминирующим мотивам, что способствует единству и устойчивости личности[146].

Профессиональная направленность является важнейшим компонентом обучения, повышающим возможность усвоения профессиональных знаний, умений и навыков и развития будущих специалистов. Она выступает в качестве движущей силы процесса обучения, побудителя практико-познавательной деятельности студентов, безотносительно к тому, в составе ли процесса обучения протекает деятельность или в других условиях.

В связи с этим, организуя практическую деятельность студентов в соответствии с возникшими к избранной профессии склонностями и способностями, необходимо основываться на главном содержании в выполнимой деятельности, которая должна рассматриваться как притягательная и побудительная сила, составляющая объективный смысл деятельности, а не основываться на побочных обстоятельствах сопутствующих данной деятельности. При этом следует учитывать и роль других мотивов, хотя их значение в общей структуре профессиональной направленности должно определяться их дополнением по отношению к мотиву, связанному с объективным содержанием профессиональной деятельности, а не их «конкуренцией» с ним. Ибо, если в ведущем положении оказывается мотив, который располагается во второй - пятой группах, то уровень в профессиональной направленности, как правило, снижается, что связано с ослаблением ее сердцевины, определяемой увлеченностью самим содержанием трудовой деятельности.

Итак, на основе вышеизложенного, уровень профессиональной направленности определяется степенью соответствия между ведущим мотивом в предпочитаемой профессии, содержащим личностный смысл, и ее объективным содержанием. Высокий уровень направленности, который характеризуется как близкий и нужный человеку, связан с определением объективного назначения деятельности. Низкий уровень направленности представлен ведущим мотивом, выражающим различные, связанные с мотивом обстоятельства, нежели потребностью в осуществлении деятельности. Основным показателем уровня является проявление содержательности и глубины в профессиональном интересе на основе учета его местоположения в целостной системе мотивов, которыми образуется профессиональная направленность. Высокий уровень в профессиональной направленности представлен оптимальным взаимодействием между человеком и избираемой им деятельностью. И

прогнозирование успеха в развитии творческих и нравственных потенциалов личности в процессе деятельности определяется именно этим условием. Таким образом, оптимальным развитием профессиональной направленности, основным содержанием этого процесса определяется повышение ее уровня.

Качественной особенностью в структуре мотивов личности, выражающейся путем единства интересов и личности в системе профессионального самоопределения выражается высокий уровень профессиональной направленности. Повышением уровня профессиональной направленности образует основное содержание в ее развитии. Успешное развитие творческих и нравственных сил человека зависит от взаимоотношения между личностью и трудом, при котором выбор профессии будет считать правильным. Основным условием в прогнозировании развития личности является высокий уровень профессиональной направленности, при этом ведущий мотив должен находиться в соответствии с основным содержанием избранной профессиональной деятельности, как предпосылка в обеспечении возможностей выявления своего призвания в данной деятельности. Успех в этом процессе обеспечивается характерологическими особенностями личности, а также качественным своеобразием и уровнем развития способностей личности. Преобладающий мотив играет ведущую роль в данной взаимосвязи между профессиональной направленностью, чертами характера и способностями личности. Следует иметь ввиду, что возможности формирования основ профессиональной направленности должны обеспечиваться для студентов процессом обучения в высшем учебном заведении. Именно в процессе вузовского обучения должно обеспечиваться деятельностно-смысловое единство в аспектах деятельности через совпадение ценностно-смыслового, связанного с формированием жизненных смыслов, и предметно-действенного, связанного с выбором адекватной смыслу деятельности. [179].

Система «человек - профессия», характеризуется взаимодействием объекта и субъекта, т.е. отношений, связанных с избирательно-положительным отношением к профессии. Отношение человека к профессии не сводится только к активности, субъекта, ибо профессиональная направленность, условия и движущие силы ее развития не могут быть осуществлены без связи с системой, определяющие профессиональные отношения – профессию. Данные отношения в определенных условиях взаимодействия сторон приобретают характер диалектического противоречия, который является движущей силой для развития профессиональной направленности. Идеальной моделью соответствия личности и профессиональной деятельности предполагается наличие гармонического совпадения объективного содержания деятельности с ее личностным смыслом, хотя, как правило, полное совпадение осложнено рядом причин, в числе которых:

- во-первых, структурой мотивов при выборе профессии не всегда представлено доминирование мотива, внутренне связанного с данной деятельностью, не смотря на то, что выдвигаемое соображение носит частный характер, ибо имеется возможность перестроить систему мотивов и повысить уровень профессиональной направленности.

- во вторых, в случае преобладания интереса по отношению специфического содержания деятельности, как правило, имеется возможность, связанная с его углублением [48, 170, 188].

Правильная организация деятельности представлена проявлением ее творческих возможностей, которые человеком отражаются более полно.

Таким образом, присутствие несоответствия объективного содержания профессионального труда и того личностного смысла, представленного для человека его выбором или участием в нем, неоспоримо, ибо основным содержанием в развитии профессиональной направленности является процесс повышения ее уровня, который связан с преодолением выявленного несоответствия, представленного как диалектическое

противоречие, своего рода движущая сила для развития профессиональной направленности.

Избирательно-положительное отношение человека к конкретной профессии рассматривается в виде начала процесса в их взаимодействии, существенная особенность которого, представлена несоответствием специфического, общественно значимого содержания профессии и личностного смысла в ее предпочтении[162,193].

Выделяются три уровня в виде качественно своеобразных форм несоответствия. Первый случай представлен органической связью преобладающего мотива в выборе профессии и каких-то существенных сторон в ее объективном содержании. Остальными мотивами в выборе профессии, как правило, осуществляется дополнение, подкрепление ведущего мотива. Несоответствием же предполагается присутствие потенциальных возможностей для более полного отображения требований в мотивационной сфере личности, то есть углубление личностного смысла в выборе профессии.

Другой качественно своеобразной формой несоответствия является присутствие доминирующей роли мотива, побочного в отношении объективного содержания деятельности, несмотря на то, что структурой мотивов представлены и прямые мотивы. Исследованием мотивов при выборе педагогической профессии выявлено наличие в ряде случаев резервного профессионального намерения, которое в своей основе представлено преобладанием мотивов, связанных с «уверенностью в своей пригодности», «престижем профессии педагога» [94,95,181].

При этом такими прямыми мотивами, как «интересом к процессу развития ребенка», «стремлением обучать детей любимому предмету», не было представлено определяющее значение [100,102]. Основным профессиональным намерением, у ряда студентов были другие мотивы, которые не были связаны с педагогической деятельностью. При

отсутствии возможностей в реализации основного намерения раскрывались побочные мотивы, связанные с выбором педагогической профессии. Присутствие прямых мотивов способствовало внутренне оправданному выбору, даже если он и не рассматривался в виде оптимального варианта.

Подобными случаями определяется частичная профессиональная направленность, ибо наличие несоответствия объективного содержания профессии и основ в мотивационном выборе представлено здесь иным характером. Профессиональные требования, как правило, в большей мере представлены как внешние по отношению к личности и не представлены в ее мотивационной сфере столь органично, как при преобладании прямых мотивов[179].

Третьей формой несоответствия представлено полное отсутствие прямых мотивов при выборе профессии. Например, когда выбор личностью ВУЗа, рассматривается лишь как средство, требуемое для получения значимой цели (например, поступлением на биолого-химический факультет университета с целью дальнейшей профессиональной деятельности в качестве преподавателя ВУЗа). В подобных случаях несоответствие мотивов в выборе профессии и содержания избранной профессии представлены настолько полно, а требования, предъявляемые данной профессией, настолько чужды для данной личности, что рассмотрение самого понятия - «профессиональная направленность» - теряет смысл.

Процесс развития направленности личности будущего специалиста очень длителен, он состоит из многих этапов, на каждом из которых желание, установка, интересы, склонности и другие побуждения играют весьма важную роль. При воспитании студентов необходимо учитывать направленность личности, каждый раз образующую важный «мостик», мотивационный переход от одной деятельности к другой, от одного этапа

жизни к другому. Для того, чтобы этот переход произошел, будущий специалист должен обладать достаточно развитыми побуждениями к избираемой деятельности - достаточно развитой направленностью. Только в этом случае он может полноценно включиться в выбранную деятельность, развить в ней себя и добиться общественно значимых, полезных результатов.

В процессе становления направленности личности происходит постепенное объединение самой личности и той определенной деятельности, которая избрана. В ходе этого соединения человек все более усваивает не только специальные знания, навыки, входящие в состав данной деятельности, но и ее цели и мотивы. В процессе развития направленности личности и соответствующей профессиональной специализации человек погружается в содержание определенной деятельности, а содержание, в свою очередь, проникает в личность, наполняет ее. Результатом такого процесса является нерасторжимое единство личности и деятельности. А. Моцарт писал, что «деятельность, к которой я отношусь страстно, в прямом смысле моя деятельность, работа - мое первое наслаждение». «Блажен тот, кто нашел свое дело; пусть он не ищет другого блаженства. У него есть дело и цель жизни» - Т. Карлейль; «деятельность должна быть моя, увлекать меня, выходить из души моей, следовательно, должна быть свободна. Свобода затем только мне и нужна, чтобы делать мог дело» - К.Д. Ушинский [146].

Эволюция профессиональной направленности личности характеризуется продвижением учащегося (студента) по четырем ступеням в соответствии с установленными критериями:

Начальной (первой) ступенью предполагается, что обучающимися при решении освоения конкретной профессии представлены соответствующим эмоциональным настроением, эпизодическим, ситуативным

интересом, предметной установкой, некоторыми трудовыми привычками, но ими не проявляется самостоятельность, инициатива;

Вторая ступень характеризует обучающихся наличием фиксированной установки на профессиональную деятельность и более устойчивыми интересами, ими проявляется предпочтительность к данной деятельности, однако, они все еще больше интересуются лишь практическими сторонами обучающего материала, а сформировавшаяся цель представлена у них общим направлением в учебно-производственной деятельности, у них формируются чувства, представленные собственной уверенностью, самостоятельностью, чувством ответственности;

Третья ступень характеризует обучающихся присутствием твердой установки на овладение профессиональной деятельностью, устойчивого интереса к ней, требуемым практическим опытом работы, проявляющимся путем способностей к данному виду деятельности, особой увлеченностью как практическими, так и теоретическими направлениями обучения; на основе сформировавшегося мировоззрения ими осуществляется более активная общественная деятельность, представленная личностным самоутверждением в контексте профессионального труда;

Четвертой ступенью характеризуется страстная увлеченность выбранной профессиональной деятельностью, в которой человек и его дело представляются единым целым. Данная ступень в развитии профессиональной направленности связана с формированием высокого уровня в профессионализме, представленного профессиональным идеалом и твердым убеждением в личной и социальной значимости своей профессиональной деятельности, характеризуемой ярко выраженными способностями и призванием к выбранной профессии.

Достижение будущим специалистом третьей и четвертой ступеней формирования профессиональной направленности является достаточной базой для дальнейшего спонтанного его развития в процессе обучения и

трудовой деятельности. В рамках четвертой ступени возможности для профессионального совершенствования практически безграничны [10,99].

Развитие профессиональной направленности требует понимания внутреннего мира личности, представленного ее активным сознанием, ибо в данном процессе нельзя ограничиваться осознанием рассматриваемого противоречия которое может обостряться характером соподчиненности идейных мотивов, стремления к самовыражению, стремления к удовлетворению материальных потребностей, являющихся более общими мотивационными факторами. Ибо, при возникновении противоречий в мотивах возможна лишь их переориентация или укоренение изначального намерения. Тем не менее внутренней борьбой самой по себе не предусматривается изменение того личностного смысла, который был представлен для человека содержанием его профессиональной деятельности.

Познавательной деятельностью, обеспечивающей новую информацию о сфере профессиональной деятельности, ее требования к человеку, обеспечивается эффективность через полную профессиональную направленность, связанную с преобладанием прямых мотивов выбора, ибо новые горизонты, которые открываются перед человеком, стимулируются в данных случаях ценностно-ориентационной деятельностью, расширяющей и углубляющей уже сформированные представления и оценки.

Преобладание побочных мотивов, как правило, не может способствовать сдвигению мотивов и, следовательно, не обеспечивает преобразования противоречия от внешнего уровня во внутренний, т.к. новой информации, связанной с требованиями, представленными специфическим содержанием деятельности, не всегда достаточно для преобразования первоначального личностного смысла в выборе данной профессии. «Способность человек заново, по-новому осознать свою

профессиональную деятельность на основе осмысления новой информации о ней, определяется содержательностью и яркостью информации, а также психологической готовностью личности для ее усвоения, последнее обстоятельство особенно важно для осуществления профессионального просвещения. Ибо часто лекциями и беседами о профессиях не достигается требуемый эффект, пробуждающий интерес к содержанию трудовой деятельности, в следствие отсутствия учета конкретных потребностей, интересов, склонностей у обучающихся» [179].

Правильная последовательная организация преобразовательной деятельности студентов в каждый период связана с изменениями потребностей личности к требованиям деятельности. Именно этим несоответствием представлен источник во внутреннем противоречии, которое в процессе успешной реализации целей деятельности успешно разрешается. Показателем его разрешения представлен чувством удовлетворения, как свидетельство дальнейшего развития и обогащения соответствующей потребности. Часто мотив, вначале представленный целью деятельности, как бы смещается в сторону ее средств, что приводит к возникновению новых по содержанию мотивов. В ряде случаев развитие потребности обуславливается самим процессом по усвоению новых форм в поведении и деятельности путем усвоения готовых предметов культуры.

Тем самым, психологические механизмы профессиональной направленности личности представлены сложной многоуровневой структурой, включающей мотивы, ценности, личностные смыслы и способности, которые определяют профессионально значимые качества.

Таким образом движущие силы развития профессиональной направленности студентов представлены организацией их деятельности, актуализирующей противоречие требований, которые предъявляются предпочитаемой деятельностью с ее личностным смыслом для них. При

этом возможности студентов по организации различных видов деятельности неравноценны[54].

А.Т. Колденковой был найден подход к разработке проблемы проявления профессиональной направленности, который можно распространить и на область педагогической деятельности. Она определила, что профессиональная направленность проявляется через когнитивный, эмоциональный и практический (действенный) компоненты [57].

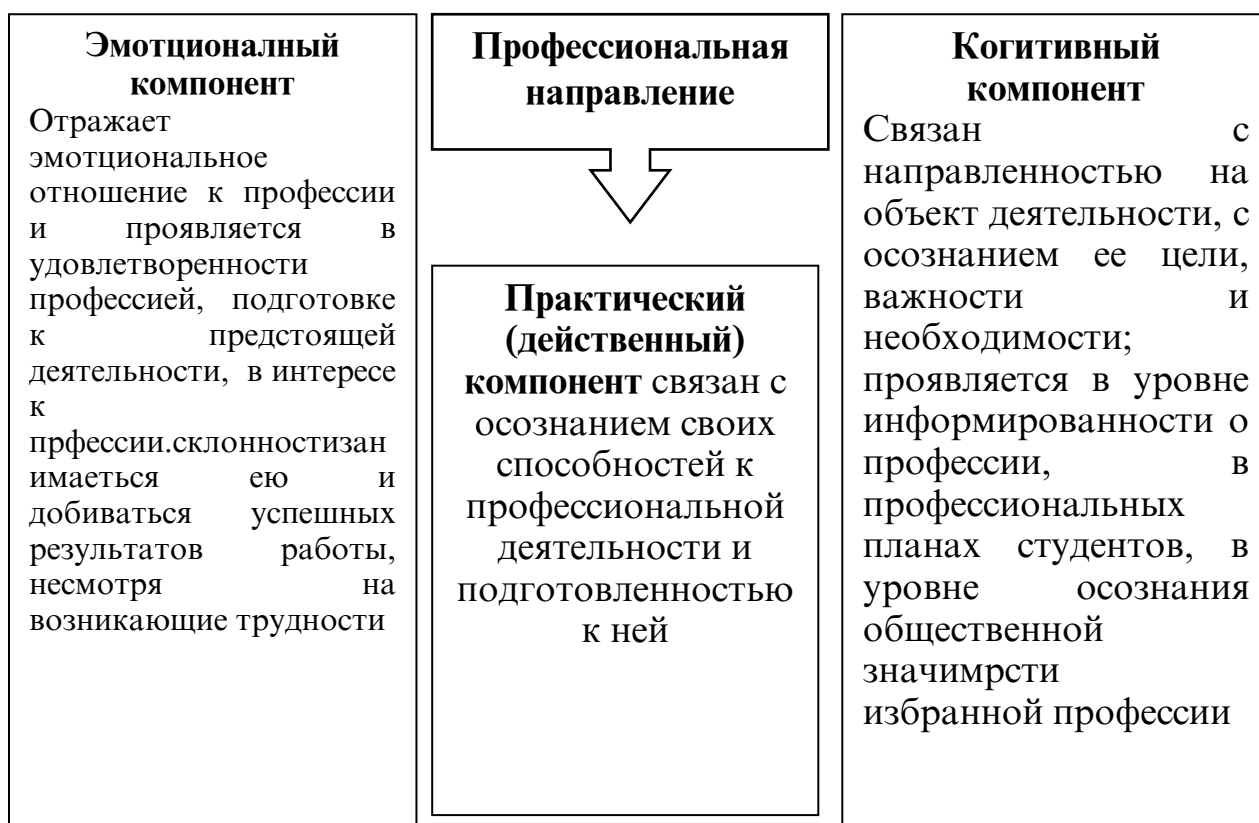


Рисунок 3. Компоненты профессиональной направленности личности

В психолого-педагогической литературе утвердилось мнение, связанное с педагогической направленностью, которое рассматривает ее как положительное отношение к педагогической профессии, склонностью к педагогической деятельности, стремлением заниматься ею. Сущность профессионально-педагогической направленности состоит в том, что индивид из позиции объекта педагогической деятельности переходит в позицию субъекта, выражая при этом

стремление и готовность ответственно выполнять свои педагогические обязанности[48,49].

Профессионально-педагогическая направленность личности находит свое проявление в человеке, как правило, с детского возраста через эмоциональные качества, представленные состраданием, сочувствием человеколюбие, которые являются затем определяющими в выборе профессии врача, воспитателя, учителя.

Изучение проблемы профессиональной направленности велось по различным направлениям, например, В.П. Апшинiek затрагивала рассмотрение данного вопроса в связи с проблемой обучения основам профессионального мастерства в педагогическом вузе [124]. Т.А. Воробьева, изучавшая проблему профессионального отбора, считает педагогическую направленность одним из основных параметров профессиональной пригодности к профессии учителя[30].; Шарифзаде Ф, включает педагогическую направленность в педагогическое призвание. Им были выделены три группы студентов:

1 - е ярко выраженным положительным отношением к профессии учителя и предмету;

II - с положительным отношением к избранному предмету, но с безразличным или отрицательным отношением к педагогической профессии;

III - с безразличным или отрицательным отношением к предмету и профессии[14,183].

Педагог, у которого педагогическая направленность ярко выражена, уделяет большое значение профессиональному самосознанию, ибо этот процесс, формируя его педагогического кредо, предполагает осознание им норм, правил в модели педагогического поведения на основе осознанного принятия эталонов, образцов в своей профессиональной деятельности и с «прикидкой» их на себя через самооценку и оценку собственных

профессиональных способностей, ее эффективность, а также профессионально значимые личностные качества другими участниками педагогического процесса.

Н.В. Кузьминой выделяются основные типы направленности, которыми определяется характер педагогической деятельности педагога: истинно педагогическая, формально педагогическая и ложно педагогическая. Причем истинно педагогическая направленность личности связана с устойчивой мотивацией формирования личности обучающегося путем изучаемой дисциплины, ее пере структурирования в контексте формирования базовой потребности обучающегося в знаниях, которые связываются с педагогом как их носителем[73,108].

Сущность и структура педагогической направленности представлена тремя направлениями, определяющими основу педагогической направленности и рассматривается:

- 1) эмоционально-ценностным отношением к учительской профессии, склонностью к освоению видов деятельности, в которых воплощена специфика данной профессиональной деятельности;
- 2) профессионально-значимыми качествами личности преподавателя или компонентом способностей, определяющих педагогическую профессию;
- 3) рефлексивным управлением развития обучающихся [101].

Рамки первого подхода в исследованиях, связанных с педагогической направленностью, определяются, как правило, областью проблем в теории отношений. Например, Додонов Б.И. понимает направленность как систему активных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру ценностей личности и побуждающих личность к их утверждению. Им также разработана общая структура направленности, которая была распространена Я.Л. Коломенским на различные виды деятельности, в частности и на

педагогическую. Н.В. Кузьминой сущность педагогической направленности понимается в контексте проявления интереса и любви к профессии учителя путем осознания проблем в преподавательской деятельности, потребности в ней, стремления постичь основы в педагогическом мастерстве. Более узкое понимание сути педагогической направленности связано с ее большей однозначностью и конкретизацией. В этом контексте педагогическую направленность рассматривают либо путем положительного отношения к педагогической деятельности, либо - склонностью и готовностью осуществлять педагогическую деятельность [124].

Н.В. Кузьминой [73] структура педагогической направленности определяется такими параметрами, как наличием и объектом педагогической направленности (определяемой связью субъекта переживания с объектами или частными аспектами деятельности); обоснованностью (определяемой объемом класса объектов, по отношению к которым представлена направленность); осознанностью; готовностью к педагогической деятельности; валентностью, как степенью взаимосвязи педагогической направленности и направленности на искусство, литературу; удовлетворенностью учительской профессией; сопротивляемостью к трудностям, гражданственностью; целеустремленностью; потребностью в педагогической деятельности; продуктивностью при осуществлении деятельности, а также возможностью осознанной оценки производительности собственной деятельности.

В.А. Сластениным профессионально-педагогическая направленность представлена: интересом и любовью к ребенку как отражением потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогической зоркостью и наблюдательностью (прогностическими способностями); педагогическим тактом; организаторскими способностями;

требовательностью, настойчивостью, целеустремленностью, общительностью, справедливостью, сдержанностью, самооценкой, профессиональной работоспособностью – качествами, которыми определяется номенклатура личностных и профессионально-педагогических качеств педагога [117,192].

Профессионально-педагогическую направленность личности преподавателя А.М. Столяренко определяет как систему его побуждений, определяемую притягательностью к педагогической деятельности и включенностью в нее сил и способностей педагога. Тем самым, жизненно-профессиональную позицию педагога структурно представлена им:

- профессионально-педагогической концепцией, являющейся кредо деятельности, в виде внутренне принятых принципиальных образовательных идей, связанных с построением образовательного процесса и способами его организации;

- педагогической целеустремленностью, представленной действительно преследуемыми целями при организации обучающего процесса, критериями его успешности, которые считаются приемлемыми для данного педагога и др.);

- педагогическими интересами в отношении человека, вопросов его формирования, образовательного процесса, проблем обучения и воспитания, научных достижений и рекомендаций в области психолого-педагогического знания и др.);

- мотивами, долговременными и кратковременными планами, увлечениями, потребностями, отвечающими сути и разным аспектам преподавательской деятельности [157-158].

Выбор педагогом профессиональной позиции также является показателем сформированности педагогической направленности. Профессиональная позиция является точкой зрения по отношению к

значению и роли собственной профессиональной деятельности, представленной обусловленным поведением.

Краткий анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на отсутствие единого понимания, определения и общепринятой структуры профессиональной направленности личности педагога, данное свойство личности рассматривается всеми авторами как определяющее успешность деятельности и стимулирующее развитие других профессионально-значимых качеств личности.

Широкое изучение проблемы профессионально-педагогической направленности будущего педагога привело к выявлению ряда признаков этой направленности:

1) взаимосвязь профессионально-педагогической, общественной и познавательной направленности личности (Сластенин В.А.) [150];

2) отношение к детям, «истинная педагогическая направленность» — это направленность на учебно-воспитательную работу с детьми, обусловленную интересом к самим детям, воспитание у них лучших человеческих качеств (Н.В. Кузьмина) [73];

3) осознанность и психологическая готовность к педагогической деятельности (Щербаков А.И., Кирпичева А.Г.) [52,190];

4) формирование студента как будущего учителя есть превращение его (студента) из объекта в субъект воспитательного процесса (Колев Г.) [58];

5) устойчивый интерес к профессии педагога на основе развития педагогических склонностей (Деркач Т.С.) [40];

6) ответственное отношение будущего педагога к своим педагогическим обязанностям (Черных А.П.) [177];

Направленность личности является динамической характеристикой, т.е. в процессе целенаправленной деятельности возможно ее развитие и повышение уровня сформированности.

Вуз не выполнит своих задач по подготовке будущего специалиста, если у студентов не будет сформирована профессиональная направленность личности, т.е. устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии.

Формировать профессиональную направленность у студентов - значит воспитывать в них положительное отношение к будущей профессии, интерес, склонности, способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь в области избранной профессии, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии.

Формирование и развитие профессионально-педагогической направленности связано с определенной организацией деятельности будущих педагогов, которой предполагается актуализация противоречия, связанного с требованиями педагогической деятельности и ее личностным смыслом для человека.

Следовательно, категория профессионально-педагогической направленности личности определяет как эмоционально-позитивное отношение педагога к профессиональной деятельности, так и активно-оптимальную вовлеченность в нее. Однако, в связи с тем, что мотивы выбора педагогической профессии часто представлены маргинальностью, актуальной является проблема формирования педагогической направленности у будущих педагогических кадров, которое осуществляется прямым и косвенным способами. Прямым способом предполагается выявление непосредственных процессов обучения и воспитания, основанных на знаниях, убеждениях, идеалах, целенаправленном влиянии на мировоззренческую основу в психолого-педагогической подготовке. Косвенным способом предполагается осуществление подготовки будущих педагогических кадров, связанной с самоактуализацией в профессии педагога, рассматриваемой как важная

область в самопроявлении и самореализации личности. Формирование педагогической направленности в при таком аспекте выступает как побочное, но с относительно стойким эффектом в подготовке кадров. Эффективность формирования профессиональной компетентности будущего педагога напрямую зависит от изначально присутствующей или сформированной в процессе обучения педагогической направленности личности.

Выводы по первой главе

Таким образом, профессиональная компетентность будущих педагогов включает в себя педагогическую направленность личности в качестве важнейшей составляющей - ее основы. При этом эмоциональной направленностью, как положительным отношением, интересом к педагогической деятельности и желанием осуществлять ее, и активно-деятельностной направленностью, как высоким уровнем активности в деятельности, актуализирующим общие и специальные способности, которые проявляются в течение деятельности и как ее результат, предполагается сочетание и выявление гармоничных отношений.

Активно-деятельностной направленностью предполагается наличие не только высокого уровня в активности педагога при организации деятельности, но и наличие имманентной направленности профессионала, рассматриваемого как индивид, личность и субъект деятельности при самопроявлении в профессиональной области.

Обобщая данные ряда опубликованных работ (Макаров Н.И., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Сейтешев А.П. и др.) динамику профессиональной направленности можно представить следующим образом. На базе различных элементарных потребностей, в т.ч. и потребности в компетентности, признании (по Маслоу), у человека проявляются влечения, которые, будучи осознанными, переходят в желания. Удовлетворение влечений, желаний связано с проявлением воли

и эмоциональными процессами. Желания вначале проявляются как эмоциональное состояние, затем это состояние, становясь устойчивым, обобщается, осознается, становится мотивом деятельности, возникает фиксированная установка на профессии. На базе желаний, стремлений в труде, познании общении возникают различные интересы и склонности. На их основе формируется мировоззрение и идеалы. Устойчивые идеалы, ставшие убеждением личности, есть наиболее существенный мотив, определяющий направленность. Убеждения, являясь высшей формой направленности, в свою очередь, оказывают влияние на формирование социальных и нравственных качеств личности.

В качестве кратких выводов можно констатировать, что в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров существует ряд проблем, которые отрицательно сказываются на самостоятельной профессиональной деятельности педагогов. Тенденции развития, проводимые реформы, цели и задачи, поставленные государством и обществом перед системой высшего образования, направлены на подготовку высококвалифицированных, компетентных специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда. Под профессиональной компетентностью будущих педагогов мы понимаем качественную характеристику личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности, проявляющаяся в гностическом, процессуальном, коммуникативном, личностном, творческом, рефлексивном компонентах, интегрированных в опыте практической деятельности, основой которой является направленность личности. Направленность личности, определяя эмоционально-позитивное отношение к профессиональной деятельности, так и активно-оптимальную вовлеченность выступает основой профессиональной компетентности будущих педагогов.

Глава II. Реализация педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза

2.1. Диагностика сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов

В первом разделе были проанализированы нормативные документы Республики Таджикистан в области образования, где одной из задач высшей школы определена подготовка компетентного специалиста. На основе анализа психолого-педагогических материалов выявлено неоднозначное отношение к определению трактовки «профессиональная компетентность», представленное также разнообразием мнений и подходов к ее структурным компонентам. Раскрыто значение направленности личности как основы профессиональной компетентности будущих педагогов. Многообразие трактовки данного понятия в научной литературе показало необходимость определения собственной точки зрения. В нашем исследовании профессиональная компетентность будущих педагогов рассматривается в виде качественной характеристики личности как субъекта профессиональной деятельности, проявляющейся в гностическом, процессуальном, коммуникативном, личностном, творческом и рефлексивном компонентах, интегрированных в опыте практической деятельности, основой которой является направленность личности.

Для выявления уровня профессиональной компетентности будущих педагогов была разработана методика диагностики профессиональной компетентности, ее основой послужила методика диагностики управленческой компетентности М.В. Прохоровой [124]. Каждый из компонентов

профессиональной компетентности - гностический, процессуальный, коммуникативный, личностный, творческий и рефлексивный - представлен двумя критериями, включавшими пять показателей, оцениваемых десятибалльной системой, что способствовало осуществлению диагностики как общего уровня профессиональной компетентности, так и каждого отдельного компонента. В целом, диагностика по общему уровню сформированности профессиональной компетентности осуществлялась на основе шестидесяти показателей, из них в каждом компоненте рассматривалось десять показателей. Минимальным количеством баллов по каждому компоненту предполагалось – 10 баллов, максимальным – 100 баллов; диагностика общего уровня профессиональной компетентности представлялась минимальным значением – в 60 баллов, максимальным - в 600 баллов. Критериями в диагностике профессиональной компетентности были представлены ведущие формы деятельности и функции педагога в целостном педагогическом процессе и сам педагог как его субъект.

Гностический компонент представлен следующими критериями «специалист» и «интеллектуал». В качестве показателей по критерию «специалист» выступают: знание сущности, закономерностей и принципов целостного педагогического процесса, содержания образования и преподаваемого предмета; знание возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся и их учет в целостном педагогическом процессе; знание современных концепций и технологий обучения и воспитания; знание психологических механизмов в усвоении знаний и умений в обучающем процессе; владение механизмами формирования мотивации учения; знание нормативно-правовых документов (законов, концепций, программ и пр.) в области образования и воспитания в Республики Таджикистан. Критерий «интеллектуал» представлен следующими показателями: общая эрудированность и наличие содержательного хобби; знание новейших достижений и открытий в области преподаваемого предмета; увлеченность

другими областями духовной культуры, являющаяся показателем личностной культуры преподавателя; сформированность познавательных способностей; владение способами самообразования и самовоспитания.

Процессуальный компонент представлен критериями «организатор» и «методист». Показателями критерия «организатор» являются умение строить перспективные планы самостоятельной и совместной деятельности; умение осуществлять индивидуальный подход в воспитании учащихся; умение выявлять личностные особенности, установки и направленность учащихся; владеть организационными формами диагностической работы с учащимися, родителями и коллегами; умение побуждать и развивать у учащихся устойчивый интерес к преподаваемому предмету. По критерию «методист» в качестве показателей выступают умение применять на уроках наглядные пособия и техническими средствами обучения (ТСО); знание и умение использовать на уроках различные образовательные технологии или их элементы; владение различными методами и приемами обучения и воспитания, умение применять их в процессе обучения; способность ориентации на обучающегося, рассматриваемого активным соучастником педагогического процесса, имеющего свои мотивы, потребности и цели в обучении; способность дифференцировать идеи в учебной дисциплине, рассматриваемые как ведущие, и пересматривать их за счет понятий, терминов соответствующей области науки и уровня ее развития.

Коммуникативный компонент представлен критериями «коммуникатор» и «дипломат». Критерий «коммуникатор» включает в себя следующие показатели: умение строить педагогически целесообразные отношения с учащимися; умение грамотно строить взаимоотношения с учащимися, коллегами, родителями, руководством; умение предупреждать и разрешать конфликты в ученическом коллективе; владение элементами педагогической техники; владение профессионально-

речевой культурой. Критерий «дипломат» включает в себя следующие показатели: способность (умение) занимать разную позицию в общении и гибко ее перестраивать по мере изменения ситуации; умение использовать преимущественно организующие воздействия, по сравнению с оценивающими и дисциплинирующими; умение устанавливать конструктивное сотрудничество с коллегами и родителями; наличие и уровень развития коммуникативных способностей; сформированность демократического стиля общения, в отличие от авторитарного и либерального.

Личностный компонент определяется критериями «субъект» и «объект». Критерий «субъект» включает в себя следующие показатели; наличие и сформированность педагогической направленности личности; сформированность качеств, рассматриваемых как профессионально-значимые (гуманность, толерантность, эмпатия, педагогической этика, педагогический такт и др.); наличие и уровень развития педагогических способностей и умения проявлять их; наличие установки на реализацию способностей каждого учащегося, на создание комфортного микроклимата в учебном процессе; умение определять особенности своего стиля и использовать положительные природные данные. Критерий «объект» представлен следующими показателями: умение занимать четкую и действенную гражданскую позицию, способность бороться с профессиональными трудностями для демонстрации ее социальной значимости; сформированность собственной позиции в контексте профессии, профессиональной «Я-концепции»; стремление к индивидуальному почерку, понимание своего права на самобытность; способность к самореализации и желание самосовершенствования; знание своих положительных и отрицательных сторон личности и деятельности.

Творческий компонент представлен критериями «инноватор» и «творец». Показателями критерия «инноватор» являются умение

самостоятельно комбинировать известные и разрабатывать новые элементы технологии и методики обучения; развитие творческих способностей и креативности мышления; умение нестандартно решать профессиональные задачи; умение использовать в своей работе прогрессивные идеи, формы и методы активного обучения; умение применять сочетания приемов форм обучения и воспитания, наиболее оптимальные для новых уровней психического развития учащихся. К показателям критерия «творец» относятся умение осуществлять нестандартный подход к решению образовательных задач; умение осуществлять нестандартный подход к решению воспитательных и развивающих задач; умение осуществлять творческий поиск, умение сравнивать и обобщать педагогические ситуации, комбинировать приемы; умение не придерживаться однажды избранной позиции на проблему.

Рефлексивный компонент представлен критериями «аналитик» и «контролер». Критерий «аналитик» представлен такими показателями, как сформированность рефлексивных умений, аналитических способностей; сформированность самооценки, знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности; осознание уровня в собственной деятельности, представленных способностями выявления собственных недостатков в своей профессиональной деятельности; умение осознать взаимосвязь между способами труда и результатами обученности и воспитанности учащихся, увидеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах, соотнести и различить успеваемость и особенности личности школьника; умение строить планы работы не только по дням, но и с учетом индивидуальных задач развития учащихся; способность к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самопринуждению, самостимулированию и пр.). Критерий «контролер» - умение определять эмоциональное состояние учащихся, родителей, других учителей; управление

собственными эмоциями путем придания им конструктивного, а не деструктивного характера; умение оценивать реальное состояние обученности и обучаемости, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к ним; умение намечать перспективу дальнейшего индивидуального развития и продвижения каждого учащегося; умение анализировать, обобщать и описывать свой опыт, прогнозировать свою деятельность; умение найти «белые пятна» в своей профессиональной компетентности.

Методика диагностики профессиональной компетентности основана представлена двумя видами оценок - самооценкой и экспертной оценкой. Методикой, связанной с самооценкой, предполагалось раскрытие ее важной роли для эффективного усвоения будущими педагогами профессии и формирования профессиональной компетентности. Под самооценкой понимается продукт отражения субъектом информации о себе в ее соответствии определенным ценностям и эталонам, существующим как единство компонентов, представленных осознаваемым и неосознаваемым, аффективным и когнитивным, общим и частным, реальным и демонстрируемым [14,33,124].

Самооценкой определяется как общая устойчивость в процессе саморегуляции обучающей деятельности у будущих преподавателей, в частности, в период при прохождения ими педагогической практики, так и эффективность реализации по каждому отдельному этапу.

Осознание будущими педагогами своих достоинств и недостатков в процессе учебной деятельности не только положительно влияет на успешность их обучения в вузе, но и предопределяет характер овладения педагогическим мастерством на этапе вхождения молодого специалиста в профессиональную деятельность. Так, у многих начинающих учителей в первый год работы наблюдается столь резкое падение самооценки, что оно сопровождается устойчивым снижением уверенности в себе, низкой

удовлетворенностью трудом, что иногда приводит к отказу от педагогической деятельности. Резкая ломка самооценки негативно сказывается на успешности деятельности, сопровождается устойчивыми отрицательными эмоциями, стрессами и невротизацией. Защитное сохранение неадекватной самооценки, обеспечивающее личности относительный комфорт определенное время, имеет еще более неблагоприятные последствия для педагогической деятельности [8].

Самооценкой представлен стержень процесса, связанного с саморегуляцией поведения, ибо она является основным инструментом в развитии профессионализма у педагогических кадров. Вместе с тем в Процесс саморегулирования в поведении через социальное и профессиональное взаимодействие связан с непрерывным развитием самооценки путем ее коррекции, углубления и дифференциации [25,23,124], ибо самооценка связана с проекцией качеств, которые осознаются личностью, на внутренний эталон, сопоставлением собственных характеристик и ценностных норм, личностным суждением о своей ценности, позитивными или негативными установками человека на себя самого [8,146,156,165].

Высокой самооценкой, высоким самоуважением предполагается наибольшая активность личности, продуктивность в деятельности, самореализация и пр. Как регулятивная функция, самооценка предстает как необходимое внутреннее условие в организации субъектом собственного поведения в деятельности и отношениях и важнейший фактор в мобилизации сил человека, направленных на реализацию его потенциальных возможностей[117,118, 124,194,190].

Высотой самооценки определяется уровень цели и широта в будущих профессиональных планах; устойчивость самооценки, связана последовательностью в выдвижении цели в деятельности и субъективной уверенностью в ее осуществлении.

Завышенной самооценкой провоцируется постановка целей, которые не соответствуют реальным возможностям обследуемых, халатное отношение ими к требуемой информации, что снижает вероятность в успехе, создавая минимум усилий в достижении целей, игнорирование неудач в педагогической деятельности на субъективном уровне, расхолаживающе действующих в случае успеха, и проявляющееся сильным эмоциональным переживанием случаев, связанных с объективными неудачами.

Противоречие субъективного и объективного переживания в неудачах в случае завышенной самооценки, создает защитное игнорирование неудач, объясняя их лишь внешними причинами, что приводит к снижению стимула для их преодоления.

Сильно завышенной самооценкой снижается профессиональная мотивация педагога, что провоцирует рост неудач на конкретном этапе овладения им педагогической профессией.

Заниженной самооценкой провоцируются состояния в виде пассивности, боязни ответственности, склонности к выдвиганию легко достигаемых задач, занижения субъективной вероятности успеха, дезорганизующего влияния неудач. Результат при такой самооценке, как правило, проявляется неполной реализацией профессиональных способностей, вплоть до смены профессии.

Неустойчивой самооценкой, как правило, провоцируется нестабильность при выдвигании целей, связанных с будущей профессиональной деятельностью, резкое, неадекватное изменение решений в поставленных задачах.

Максимально устойчивой самооценкой, как правило, провоцируется ригидность в поведении, ибо негибкой самооценкой снижаются возможности, связанные с оперативным реагированием на изменения в условиях деятельности, что негативно проявляется ее результатами [8].

Самооценкой реального «Я» по максимуму детерминируются нормативные и эталонные характеристики. При этом величиной самооценки в успехе деятельности представлен один из параметров в системе самоотношения личности, являющийся наиболее устойчивым [85].

Значимость самооценки акцентируется во многих исследованиях, связанных с профессиональным самоопределением [53], профессиональным самопознанием будущего учителя [27], профессиональными притязаниями [35], профессионально-значимыми качествами личности [56], формированием профессиональной готовности у студентов [160] и др. Самооценкой профессионально-значимых качеств определяется один из важнейших психологических регуляторов в профессиональном становлении. Структурой самооценки и высотой ее уровня конкретизируется уровень в профессионализме педагога [42].

Знанием и сравнением собственных особенностей с требованиями, связанных с профессиональной деятельностью, обусловлен стимул у будущих педагогов для проявления их активности в самовоспитании и самосовершенствовании профессиональных качеств [47, 142]. Самооценкой профессионально-значимых качеств у будущего учителя определяется содержание и условия, связанные с организацией его обучающей и практической деятельностью, ибо она является важнейшим фактором в профессиональной коррекции и самосовершенствовании. В нашем исследовании сформированность самооценки является одним из показателей рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов.

Нами была проведена диагностика уровня профессиональной компетентности у учителей школ г. Худжанда, имеющих стаж педагогической деятельности до 5 лет (в количестве 70 человек), у выпускников педагогических специальностей 2017 года (в количестве 87 человек) и у студентов, представленных специальностями: 1-0102-02 -

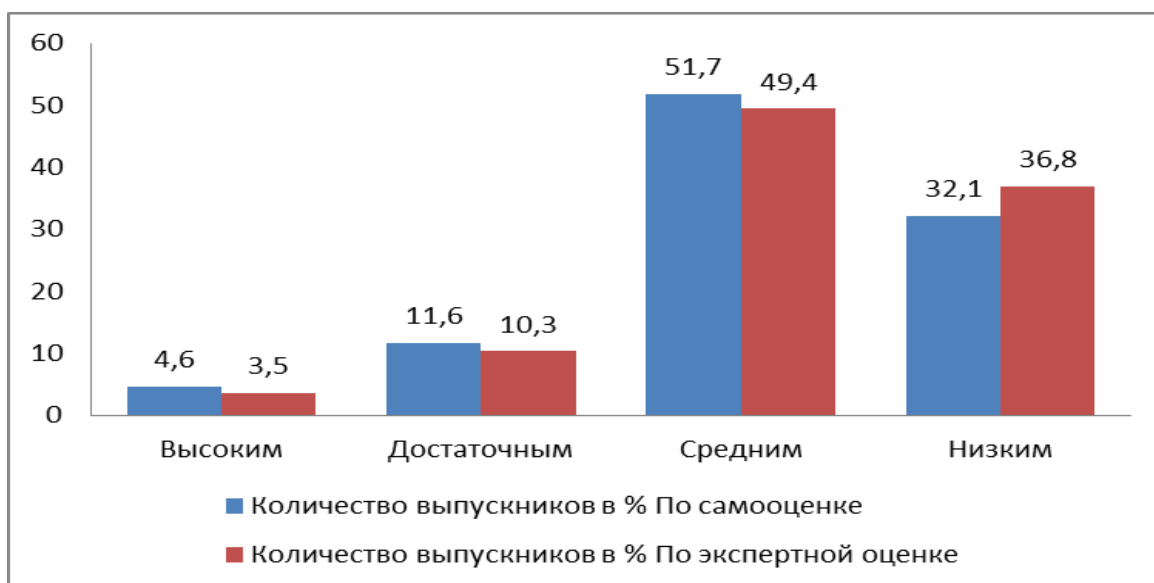
«Методика начального образования»; 1-020301 - «Таджикские язык и литература» Худжанского государственного университета им.Б. Гафурова (в количестве 167 человек). Выбор категории учителей, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет, обусловлен использованием в данный период профессиональной деятельности еще актуального для них «вузовского багажа», представленного знаниями, умениями и навыками, качествами личности, приобретенными ими в вузе, и на курсы повышения квалификации через Институты повышения квалификации данная группа учителей еще не направлялась.

Результаты по диагностике представлены Таблицей 1 и диаграмма 1.

Таблица 1 – По общему уровню профессиональной компетентности выпускников педагогических специальностей 2012 г.

Уровни, представленные:	Количество выпускников в %	
	По самооценке	По экспертной оценке
Высоким	4,6	3,5
Достаточным	11,6	10,3
Средним	51,7	49,4
Низким	32,1	36,8

Диаграмма 1.- Уровень профессиональной компетентности выпускников педагогических специальностей 2012 г.



Данные таблицы и рисунка наглядно демонстрируют недостаточность сформированной у выпускников профессиональной компетентности. Высокий уровень профессиональной компетентности у выпускников по самооценке представлен лишь 4,6 %, уровень по экспертной оценке оказался еще ниже и представлен - 3,5 %. Средним уровнем профессиональной компетентности по самооценке и экспертной оценке продемонстрировано соответственно 51,7 % и 49,4 %. Результаты у выпускников проявилась низким уровнем профессиональной компетентности: 32,1 % - по самооценке и 36,8 % по экспертной оценке. Наиболее низкими результатами проявлены рефлексивным, творческим, коммуникативным компонентами, средними результатами проявлены гностический и процессуальный компоненты. Более высокими результатами представлены отдельные показатели по личностному компоненту, в частности, сформированность педагогической направленности личности. Например, в гностическом компоненте хорошие результаты получены по таким показателям, как знание сущности, закономерностей и принципов целостного педагогического процесса, содержания образования и преподаваемого предмета; знание нормативно-правовых документов, средние по показателям, связанным со знанием

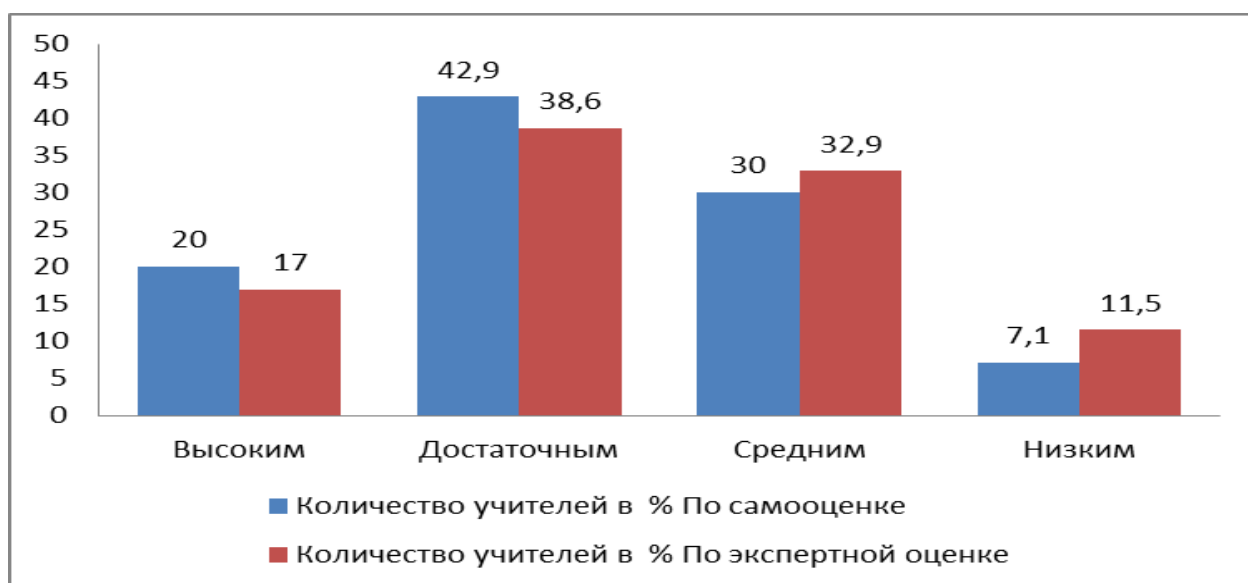
возрастных особенностей учащихся, знанием современных концепций и технологий обучения и воспитания, наиболее низкие по знаниям психологических основ обучения и воспитания. В коммуникативном компоненте низкий уровень по показателю - владение элементами педагогической техники, сформированность профессионально-речевой культуры и умению предупреждать и разрешать конфликты в ученическом коллективе.

Для определения роли опыта практической деятельности в формировании профессиональной компетентности была проведена ее диагностика у учителей общеобразовательных школ, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет. Таблицей 2 и Диаграмма 2 показаны результаты самооценки и по экспертной оценке в уровне сформированности профессиональной компетентности учителей, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет. Экспертами являлись завучи по учебной и воспитательной работе, руководители методических объединений общеобразовательных школ.

Таблица 2 Уровень профессиональной компетентности учителей, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет

Уровни, представленные	Количество учителей в %	
	По самооценке	По экспертной оценке
Высоким	20,0	17,0
Достаточным	42,9	38,6
Средним	30,0	32,9
Низким	7,1	11,5

Диаграмма 2 - Уровень профессиональной компетентности учителей, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет.



Представленным рисунком продемонстрирован перевес уровней в профессиональной компетентности педагогов, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет, представленных достаточным и средним уровнями, что, как мы полагаем, не соответствует достаточному уровню для проявления успеха в профессиональной деятельности. Результаты самооценки и экспертной оценки профессиональной компетентности у учителей представлены достаточным уровнем, соответственно - 42,9 % и 38,6 %. Высоким уровнем результатов самооценки представлены 20% и 17 % представлены по экспертной оценке. 30% по самооценке и 32,9 % по экспертной оценке педагогов продемонстрировано средним уровнем сформированности профессиональной компетентности. Диагностикой выявлено присутствие у учителей и низкого уровня в профессиональной компетентности, причем результаты, связанные с экспертной оценкой представлены более высоким значением, чем результатами самооценки, соответственно - 11,5 % и 7,1 %. Полученными результатами, по нашему мнению, объясняется недостаточная подготовленность учителей в период вузовского обучения и сложность адаптационного периода при осуществлении самостоятельной профессиональной деятельности.

Параллельно диагностике было организовано обследование учителей на основе анкетирования на предмет выявления трудностей в профессиональной деятельности. Анкетой были представлены следующие вопросы:

- 1) Специальность и стаж работы _____.
- 2) Удовлетворены ли Вы своей профессией?
- 3) Испытываете ли Вы трудности в педагогической деятельности, если да, то перечислите какие: _____;
- 4) Каких знаний, умений и навыков Вам недостаточно для эффективной деятельности?
- 5) Достаточно ли практической подготовки, которую Вы получили в вузе, для эффективной профессиональной деятельности?
- 6) Используете ли Вы в своей работе современные технологии обучения или их элементы, если да, то какие _____?
- 7) Как Вы считаете, что необходимо изменить при подготовке педагогов в вузе?
- 8) Хотели бы Вы сменить профессию? Если да, то по каким причинам?
- 9) Ваши пожелания будущим педагогам.

Анализ анкет выявил, что 84,3 % учителей отмечен недостаточный уровень в знаниях возрастных особенностей учащихся на начало профессиональной деятельности. 88,8 % учителей использовали традиционные формы организации урока и испытывали трудности в использовании других технологий и форм его проведения. 69 % учителей отметили, что часто испытывали трудности в общении с учащимися, их родителями и не знали, как правильнее было бы поступить в той или иной ситуации. Практически все учителя отметили недостаточность времени педагогической практики в вузе для подготовки к самостоятельной деятельности.

Результаты, полученные при диагностике профессиональной компетентности студентов-выпускников и учителей, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет, обосновали востребованность в формировании профессиональной компетентности, основанной на ее методическом обеспечении в период вузовского обучения.

Констатирующий эксперимент был организован с участием студентов специальностей: 1-0102-02 - «Методика начального образования»; 1-020301 - «Таджикские язык и литература», контрольная группа составила 82 человека, экспериментальная - 85. Результаты отражены Таблицами 3,4, 5, 6, и диаграмме 3, 4.

Таблица 3 – По сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов в контрольной группе (по констатирующему эксперименту).

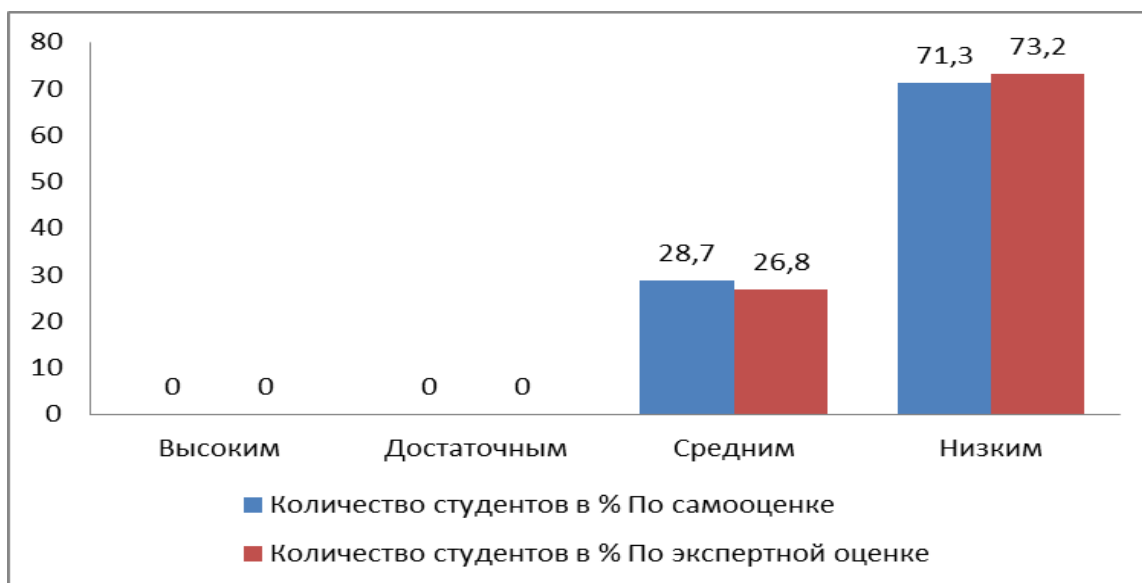
№	Представлены компонентами:	Представлены уровнями:	Количество человек в %	
			Самооценка	Экспертная оценка
1.	Личностным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	57,3	59,8
		низким	42,7	40,2
2.	Гностическим	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	23,2	19,5
		низким	76,8	80,5
3.	Процессуальным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	20,7	17,1
		низким	79,3	82,9
4.	Комуникативным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	53,7	52,4
		низким	46,3	47,6
5.	Творческим	высоким	0	0
		достаточным	0	0

6.	Рефлексивным	средним	11,0	8,5
		низким	89	91,5
		высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	6,1	4,9
		низким	93,9	95,1

Таблица 4 – По общему уровню сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов в контрольной группе (по констатирующему эксперименту)

Представлены уровнями:	Количество студентов в %	
	По самооценке	По экспертной оценке
Высоким	0	0
Достаточным	0	0
Средним	28,7	26,8
Низким	71,3	73,2

Диаграмме 3. - Сформированность компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)



Диагностика профессиональной компетентности будущих педагогов, показанная Рисунком, представляет следующие результаты: низким уровнем в ее сформированности представлена самооценка - 71,3 % студентов; экспертная оценка представлена - 73,2 % студентов. Средним уровнем по самооценке выявлено 28,7 % студентов и 26,8 % представлено экспертной оценкой. Не проявлены - достаточный и высокий уровни. Средним уровнем по сформированности профессиональной компетентности в личностном компоненте выявлено 57,3 % студентов, в коммуникативном - 53,7 %. По компонента: гностическому, процессуальному, творческому и рефлексивному - выявлены низкие уровни сформированности, соответственно - 76,8 %, 79,3 %, 89,0 % и 93,9 %.

Таблица 5 – По общему уровню сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов в контрольной группе (по констатирующему эксперименту)

№	Представлены компонентами:	Представлены уровнями:	Количество человек в %	
			По самооценке	По экспертной оценке
1.	Личностным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	57,6	56,5
		низким	42,4	43,5
2.	Гностическим	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	27,1	23,5
		низким	72,9	76,5
3.	Процессуальным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	10,6	8,2
		низким	89,4	91,8
4.		высоким	0	0

	Коммуникативным	достаточным	0	0
		средним	50,6	48,2
		низким	49,4	51,8
5.	Творческим	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	23,5	22,4
		низким	76,5	77,6
6.	Рефлексивным	высоким	0	0
		достаточным	0	0
		средним	8,2	4,7
		низким	91,5	95,3

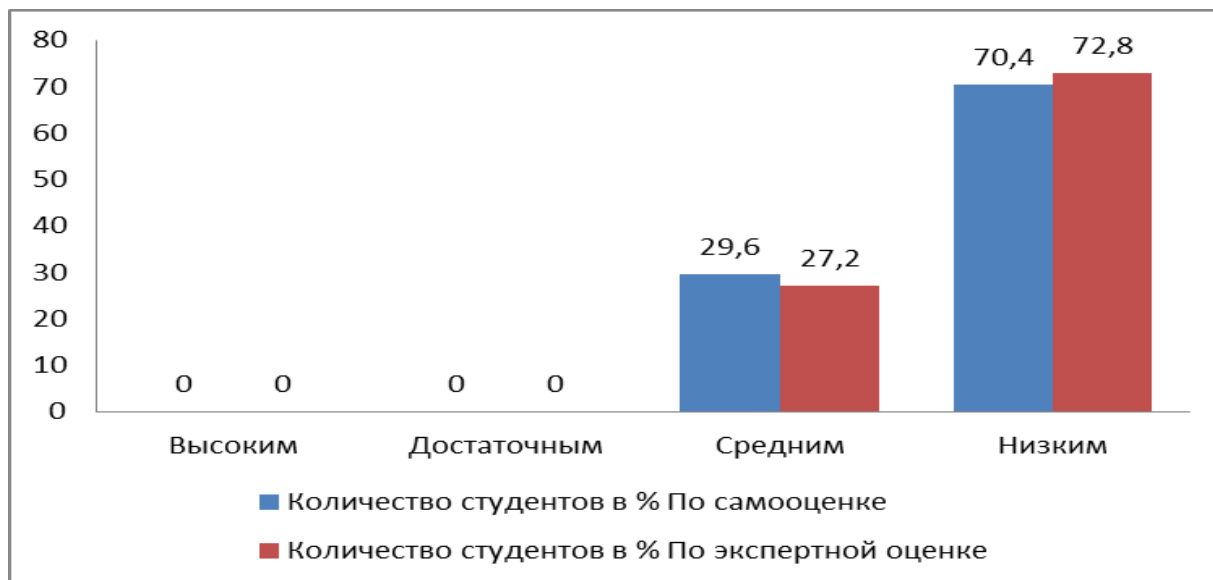
Таблица 6 – По общему уровню сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов в экспериментальной группе (по констатирующему эксперименту).

Представлены уровни:	Количество студентов в %	
	По самооценке	По экспертной оценке
Высоким	0	0
Достаточным	0	0
Средним	29,6	27,2
Низким	70,4	72,8

Результаты по диагностике сформированности компонентов профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной группе, связанные с самооценкой, так и экспертной оценкой выявили низкий уровень в сформированности профессиональной компетентности по четырем из шести компонентов. По гностическому компоненту низкий уровень показали 72,9 %, по процессуальному - 89,4 %, по коммуникативному - 76,5 %, по рефлексивному - 91,8 %. Средний уровень

показан по личностному и коммуникативному компонентам - 57,6 % и 50,6 % соответственно.

Диаграмма 4. – По общему уровню в сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов в экспериментальной группе (по констатирующему эксперименту).



В гностическом компоненте низкими баллами были представлены следующие показатели: знание современных концепций и технологий обучения и воспитания; знание механизмов формирования мотивации учения, психологические механизмы в усвоении обучения, представленных знаниями и умениями. Средние оценки получены по показателям знания нормативно-правовых документов в области образования и воспитания Республики Таджикистан и знание сущности, закономерностей и принципов целостного педагогического процесса, содержания образования и преподаваемого предмета.

По критерию «организатор» процессуального компонента низкие баллы будущие педагоги показали по следующим показателям: умение осуществлять индивидуальный подход в воспитании учащихся; умение выявлять личностные особенности, установки и направленность учащихся; владеть организационными формами работы с учащимися, родителями и

коллегами; умение побуждать и развивать у учащихся устойчивый интерес к преподаваемому предмету, средние по показателям - умение строить перспективные планы самостоятельной и совместной деятельности. По критерию «методист» низкие результаты получены по показателям: знание и умение использовать на уроках различные образовательные технологии или их элементы; владение различными методами и приемами обучения и воспитания и умение применять их в процессе обучения; принятие обучающегося активным соучастником педагогического процесса, имеющего свои мотивы, потребности и цели обучения; средние по показателям: умение применять на уроках наглядные пособия и ТСО.

По критериям творческого компонента низкие баллы получены практически по всем показателям, средний уровень - по показателям развития творческих способностей и креативности мышления. Диагностика по личностному компоненту выявила превалирование среднего уровня по его сформированности по параметрам «самооценка» и «экспертная оценка». Высокие и средние оценки у большинства студентов получены по показателям сформированности педагогической направленности личности, наличию и уровню развития педагогических способностей, знанию собственных положительных и отрицательных качеств. Меньшим количеством баллов представлены показатели, связанные со сформированностью профессионально-значимых качеств, умением занимать четкую и действенную гражданскую позицию, желанием бороться с возникающими трудностями в профессиональной деятельности для пропаганды ее социальной значимости; сформированностью профессиональной позиции в контексте профессиональной «Я-концепции»; стремлением к индивидуальному почерку, пониманием своего права на самобытность; способностью к самореализации и желанием самосовершенствования.

Коммуникативным компонентом также выявлен средний уровень сформированности. Высокими и средними оценками представлены показатели по наличию и уровню развития коммуникативных способностей, сформированность демократического стиля общения, в отличие от авторитарного и либерального, низкие оценки по остальным показателям.

Рефлексивный компонент оказался на низком уровне сформированности у 91,8 % будущих педагогов. Средние результаты получены по показателям сформированности аналитических способностей; сформированность самооценки, знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности; умение видеть причины недостатков в своей работе в себе. Низкие по показателям: осознание уровня в собственной деятельности, в своих способностях; осознание собственных причин в недостатках деятельности; умение осознать взаимосвязь между способами труда и результатами обученности и воспитанности учащихся, увидеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах, соотнести и различить успеваемость и особенности личности школьника; умение строить планы работы не только по дням, но и с учетом индивидуальных задач развития учащихся; способность к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самопринуждению, само стимулированию и пр.), умение определять эмоциональное состояние учащихся, родителей, других учителей; регулирование своего эмоционального состояния, путем придания ему конструктивного, а не деструктивного характера; умение оценивать реальное состояние обученности и обучаемости, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к ним; умение намечать перспективу дальнейшего индивидуального развития и продвижения каждого учащегося; умение анализировать, обобщать и описывать свой

опыт, прогнозировать свою деятельность; умение найти «белые пятна» в своей профессиональной компетентности.

Анализ результатов, полученных при диагностике профессиональной компетентности будущих педагогов по констатирующему этапу, был связан с выявлением недочетов в процессе профессиональной подготовки у будущих педагогов для их учета при организации педагогических условий, направленных на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов.

На Таблица 7.- представлены результаты диагностики общего уровня профессиональной компетентности будущих педагогов по контрольной и экспериментальной группам на констатирующем эксперименте.

Данный диаграмма наглядно показывает преобладание низкого и среднего уровней профессиональной компетентности будущих педагогов, как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Так как методика диагностики основана на самооценке будущими педагогами своей профессиональной компетентности, то была проведена и диагностика сформированности самооценки. Для этого использовался тест «Самооценка» . Суть методики заключается в том, что необходимо ответить на предлагаемые 32 утверждения, указав по четырех балльной системе свое отношение к ним [51,125,135,180].

Система оценки представлена следующими баллами:

4 балла – для параметра – очень част;

3 балла – для параметра – часто;

2 балла – для параметра – иногда;

1 балл – для параметра – редко;

0 баллов – для параметра – никогда.

Утверждения:

1. Мне хочется, видеть поддержку со стороны своих друзей.
2. Чувствую наличие постоянной ответственности за работу.

3. Я обеспокоен своим будущим.
4. Многие ненавидят меня.
5. У меня меньше инициативы, чем у других.
6. Я обеспокоен своим психическим состоянием.
7. Я опасаясь выглядеть глупым.
8. Мой внешний вид хуже, чем у других.
9. Мне страшно произносить речь для незнакомых людей.
10. Мною часто допускаются ошибки.
11. Я испытываю сожаление о том, что я не способен хорошо общаться с людьми.
12. Я сожалею, что не обладаю уверенностью в себе.
13. Я хочу, чтобы мои действия чаще были одобрены другими.
14. Я чрезмерно скромный (скромная).
15. Я считаю свою жизнь бесполезной.
16. Многие имеют неверное мнение обо мне.
17. У меня нет никого, с кем я мог бы делиться своими мыслями.
18. Окружающие от меня ждут очень многое.
19. Окружающих не интересуют мои достижения.
20. Я немного смущаюсь.
21. Я чувствую непонимание со стороны других людей.
22. Я чувствую себя в опасности.
23. Я часто испытываю понапрасну волнение.
24. Я неловко себя чувствую при вхождении в комнату с незнакомыми людьми.
25. Я чувствую, когда люди за моей спиной говорят обо мне.
26. Я чувствую скованность.
27. Я уверен(а), что почти всеми людьми все принимается легче, чем мной.

28. Мне кажется, что со мной может случиться что-нибудь неприятное.

29. Меня волнует мысль об отношении других людей ко мне.

30. Мне жаль, что я не могу быть общительным (общительной).

31. Я высказываю свое мнение в спорах только в случае уверенности в собственной правоте.

32. Я думаю о том, чего общественность ожидает от меня.

При баллах, представленных количеством от 0 до 25 - присутствует высокий уровень самооценки и уверенность в своих действиях.

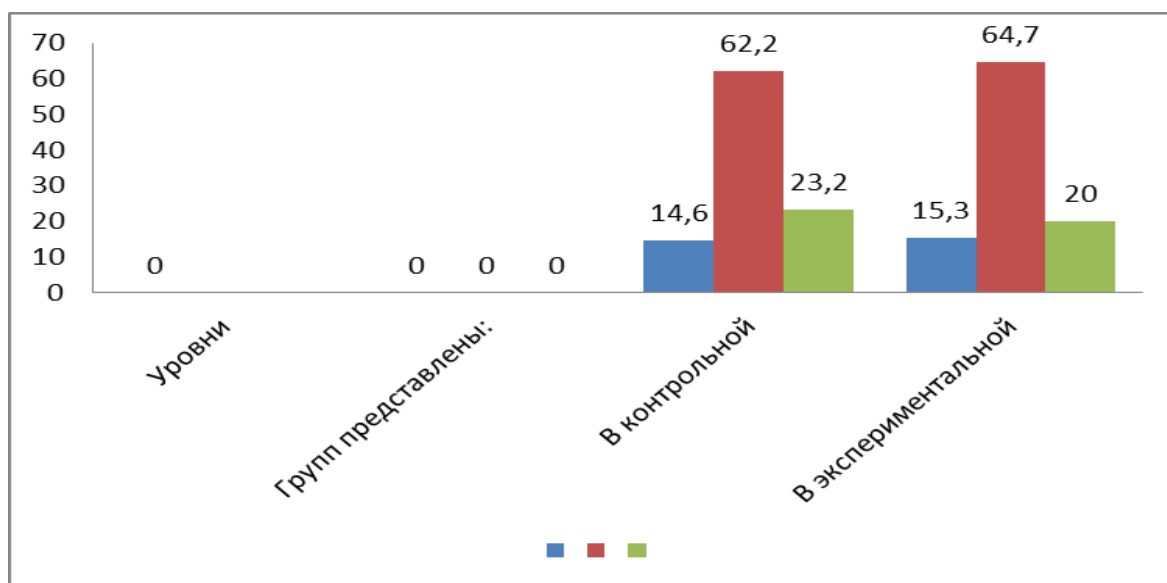
В том случае, если сумма баллов составляет от 26 до 45, то уровень сформированное самооценки средний.

Низкий уровень самооценки, представленный переживанием, связанных с критическими замечаниями в свой адрес, сомнением в правоте собственных действий, определяется, если количество баллов от 46 и выше.

Результаты диагностики уровня самооценки продемонстрированы Таблицей 7 и Диаграмма 5.

Уровни Групп представлены:	Кол-во студентов в %		
	Высоким	Средним	Низким
В контрольной	14,6	62,2	23,2
В экспериментальной	15,3	64,7	20,0

Диаграмма 5. –По сформированности самооценки у студентов контрольной и экспериментальной групп.



Результаты диагностики самооценки, представленные на рисунке 8, наглядно показывают, что у будущих педагогов, как контрольной, так и экспериментальной групп преобладает средний уровень ее сформированности - 62,2 % и 64,7 % соответственно. Высокий уровень самооценки выявлен у 14,6 % будущих педагогов контрольной группы и у 15,3 % экспериментальной группы. Низкий уровень самооценки представлен 23,3 % от общего количества студентов контрольной группы и 20,0 % экспериментальной группы.

Параллельно с диагностикой уровня профессиональной компетентности будущих педагогов для подтверждения выдвинутого предположения о направленности личности как ее основы была проведена диагностика уровня сформированности педагогической направленности личности будущих педагогов. Для диагностики направленности личности была использована ориентировочная анкета[146], позволяющая диагностировать три типа направленности, представленных:

«S» - направленностью на себя (self-orientation), отражающей меру описания будущим педагогом себя самого как человека, который ожидает непосредственное удовлетворение только собственных желаний, не зависящих от деятельности, выполняемой им, или не определяемую коллегами.

Рабочую группу он рассматривает как «театр», где осуществляется удовлетворение лишь его личных потребностей. Остальным членам группы отводится лишь место зрителей, для которых следует представлять собственные проблемы, требование признания и уважения, желания власти и т.п.

Человеком, представленным большими баллами по субшкале «S», как правило, проявляется интроспективность, властность, отсутствие реакции на нужды окружения. Данный тип направленности определяется как низкий уровень сформированности личности в плане ее педагогической направленности.

«I» - направленностью на взаимность в действиях (interaction-orientation), связанная с отражением интенсивности, когда будущий педагог стремится поддерживать хорошие, гармоничные отношения, что часто проявляется затруднениями в выполнении конкретных повседневных задач.

Человеком подобной направленности проявляется огромная заинтересованность коллективной деятельностью, но, тем не менее, не способствующая успешному выполнению учебной задачи. Данный тип определяется как средний уровень сформированности педагогической направленности личности, т.к. недостаточно выражено стремление к достижению конечного результата своей деятельности.

«T» - направленностью на задачу (task-orientation), связанной с отражением интенсивности в выполнении собственных задач студентом, решением им проблем, направленных на добросовестное их выполнение. Обладающий данным типом направленности человек, несмотря на заинтересованность работой, проявляет желание сотрудничать с продуктивной группой в коллективе.

Методика содержит 30 вопросов с тремя вариантами ответов (А, В, С). Необходимо конкретизировать ответ, в большей степени выражающий

собственную позицию обследуемого, наиболее ценную или наиболее соответствующую правдивости. Затем, по этому же самому вопросу необходимо конкретизировать ответ, в наименьшей степени соответствующий позиции обследуемого, представленной наименьшей ценностью или в наименьшей степени, соответствующую правдивости. Выбранные варианты ответов регистрируются в бланке ответов в столбцах «больше всего» и «меньше всего».

№ вопросов	Позиция: «больше всего»	Позиция: «меньше всего»
1.	А	С
2.	В	А

Содержание методики:

1. Большим удовлетворением в жизни является...
 - А. Оценка работы.
 - В. Осознание хорошо выполненной работы.
 - С. Осознание того, что окружен друзьями.
2. В случае участия в спортивных играх, я бы хотел(а) быть...
 - А. Тренером, разрабатывающим тактику игры.
 - В. Ведущим игроком.
 - С. Капитаном команды.
3. Лучший преподаватель – это тот, кто...
 - А. Осуществляет индивидуальный подход.
 - В. Увлечен собственной дисциплиной и прививает интерес к ней.
 - С. Создает атмосферу доверия в коллективе, при которой легко высказывать собственную позицию.
4. Учащимися считаются самые плохие преподаватели, которые...
 - А. Не скрывают своей неприязни к людям, которые для них не симпатичны.
 - В. Провоцируют дух соперничества.

- С. Создают впечатление, что не интересуются преподаваемым ими предметом.
5. Я рад(а), что моими друзьями...
- А. Оказывается помощь другим при всяком удобном случае.
- В. Всегда верные и надежные.
- С. Интеллигентные, обладающие широкими интересами.
6. Лучшие друзья - это те...
- А. С которыми складываются хорошие взаимоотношения.
- В. Которые способны больше, чем я.
- С. На которых можно положиться.
7. Мне хотелось бы быть известным как ...
- А. Те, кто добивается успеха в жизни.
8. Кто способен на большую любовь.
- С. Кто проявляет дружелюбие и доброжелательность.
8. Если бы мне пришлось выбирать, я бы желал (а) быть...
- А. Научным деятелем.
- В. Отличным летчиком.
- С. Заведующим отделом.
9. Будучи ребенком, я любил(а)...
- А. Играть с друзьями.
- В. Быть успешным (ой) в делах.
- С. Чтобы меня хвалили.
10. Мне не нравится больше всего, когда я ...
- А. Сталкиваюсь с препятствиями в выполнении задач.
- В. Наблюдаю ухудшение товарищеских отношений в коллективе.
- С. Получаю критику от моего начальника.
11. Основной ролью школы должна быть ...
- А. Подготовка обучающихся к профессиональной деятельности.

- В. Развитие индивидуальных способностей и самостоятельности у обучающихся.
- С. Воспитание у обучающихся качеств взаимопонимания между людьми.
12. При возможности большего количества свободного времени, я бы употребил (а) его для ...
- А. Общения со своими близкими.
- В. Интересных дел и самообразования.
- С. Отдыха.
13. Я полагаю, что я готов(а) на максимум усилий, когда ...
- А. Тржусь с симпатичными мне людьми.
- В. У имею работу, которая удовлетворяет меня.
- С. Усилия мои достаточно вознаграждаются.
14. Я люблю, когда ...
- А. Меня ценят другие
- В. Есть чувство удовлетворения от выполняемой работы.
- С. Провожу свое время с друзьями.
75. Если бы про меня написали в газете, то хотелось бы, чтобы ...
- А. Было отмечено дело, которое я выполняю.
- В. Меня похвалили за проделанную работу.
- С. Было сообщение о том, что мою кандидатуру представили в комитет или бюро.
16. Я лучше учился (лась) бы, если бы педагог ...
- А. Осуществлял ко мне индивидуальный подход.
- В. Активизировал меня на более интенсивную деятельность.
- С. Организовывал дискуссию по изучаемым проблемам.
17. Ничего хуже нет, чем ...
- А. Унижение личного достоинства.
- В. Неудача при решении важной задачи.

С. Потерять друзей.

18. Больше всего мною ценится ...

А. Личный успех.

В. Коллективная деятельность.

С. Результаты, представленные практикой.

19. Мало людей, которые ...

А. Реально восхищаются выполненной работой.

В. Получают удовольствие от коллективной деятельности.

С. Действительно хорошо выполняют свою работу.

20. Я не терплю отношения, представленные ...

А. Ссорами и спорами

В. Отрицанием всего нового

С. Людьми, которые ставят себя выше других.

27. Мне хочется ...

А. Чтобы меня считали другом окружающие.

В. Оказывать помощь другим при осуществлении общего дела.

С. Чтобы мною восхищались другие.

22. Мне нравится когда начальство ...

А. Проявляет требовательность.

В. Авторитетно.

С. Доступное для общения.

23. Мне бы хотелось, чтобы на работе ...

А. Принимались коллективные решения.

В. Предоставлялась самостоятельность при решении проблем.

С. Было признание начальником моих достоинств.

24. Мне бы хотелось прочитать книгу ...

А. Об умении ладить с людьми.

В. О жизнедеятельности великих людей.

С. Написанную по типу «сделай сам».

25. В случае обладания музыкальными способностями, я хотел(а) бы быть ...
- А. Дирижером.
 - В. Солистом.
 - С. Сочинять музыку.
26. Свой досуг я с удовольствием провожу ...
- А. За просмотром детективных фильмов.
 - В. В развлечении с друзьями.
 - С. В занятиях по своим увлечениям (хобби).
27. При финансовом успехе, я бы с удовольствием ...
- А. Организовал (а) занимательный конкурс.
 - В. Одержал (а) победу в конкурсе.
 - В. Руководил (а) конкурсом.
28. Мне важнее всего знать ...
- А. Чем я хочу заняться.
 - В. Пути достижения цели.
 - С. Как заинтересовать других достижением моей цели.
29. Человеку необходимо так себя вести, чтобы ...
- А. Другие проявляли довольство им.
 - В. Прежде всего выполнялась представленная задача.
 - С. Его не упрекали за его работу.
30. В различных ситуациях и в общении с разными людьми человек должен вести себя ...
- А. По-разному, в зависимости от ситуации.
 - В. Одинаково, независимо от ситуации.
 - С. В зависимости от собственного состояния в данный момент.

Затем проводится подсчет полученных баллов по каждому типу направленности, определяется доминирующий и выявляется уровень педагогической направленности будущих педагогов. Особенности

проявления уровней направленности личности будущих педагогов представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Особенности появления уровней направленности личности будущих педагогов.

Уровень	Особенности проявления
Низкий (условно профнепригод ный)	Будущими педагогами проявляются отличия от других, связанные с мотивами по собственному благополучию через стремление к достижению престижа и превосходства. Они, как правило, чаще заняты решением собственных проблем путем переживаний и мало считаются с потребностями обучающихся. Педагогическая работа, чаще всего связана у них с возможностями в удовлетворении собственных притязаний, вне связи с интересами обучающихся, коллег и администрации. При этом это может осознаваться (и тогда происходит демонстрация своего равнодушия к работе и ученикам) или не осознаваться (в этом случае будет искреннее стремление быть «хорошим» педагогом) ими самими. При благополучном стечении обстоятельств не осознающие данный факт педагоги могут добиться определенных положительных результатов в педагогической работе, кроме того, возможно и повышение уровня сформированности направленности личности в сторону повышения. Отрицательная сторона проявляется в конфликтности и возникновении конфликтных ситуаций с учащимися, их родителями, коллегами и администрацией школы
Средний (профпригодн ый)	Будущими преподавателями представлена уступчивость под давлением коллектива школы и испытывается проблема при организации деятельности, представленной целым классом,

	уроком и руководством деятельности. Проявляются стремления в поддержке хороших отношений с коллективом и потребность эмоционального общения с обучающимися. Первостепенным значением представлено наличие теплой, эмоциональной обстановки на уроке, а не логика построения занятия. Такими педагогами проявляется заинтересованность не конечным результатом, а развитием самой деятельности, представленной совместным характером.
Высокий (профпригодный)	Будущими преподавателями представлено преобладание мотивов по достижению обучающих целей. Они берут в свои руки руководство классом, и практически не испытывают трудностей при организации коллектива обучающихся на занятии. Такими преподавателями представлено умение интенсивной и увлеченной работы, успешное владение инновационными навыками и умениями, связанными с достижением высокого уровня в обучающей деятельности. Достижение высокого уровня в результатах обучения, связано у них с использованием различных педагогических технологий, акцентированием особой значимости логики занятия, его содержания и дисциплины обучающихся, которая рассматривается как необходимое средство для успешной работы на протяжении целого занятия.

По данной методике под условной профнепригодностью, представленной низким уровнем направленности, понимается низкий уровень, связанный с сопротивлением по отношению «эмоционального сгорания», затрудняющего возможности у будущих преподавателей для формирования их профессиональной компетентности при овладении ими основами педагогического мастерства в будущем, т.е., данное состояние, препятствуя росту их профессионализма, провоцирует, как правило,

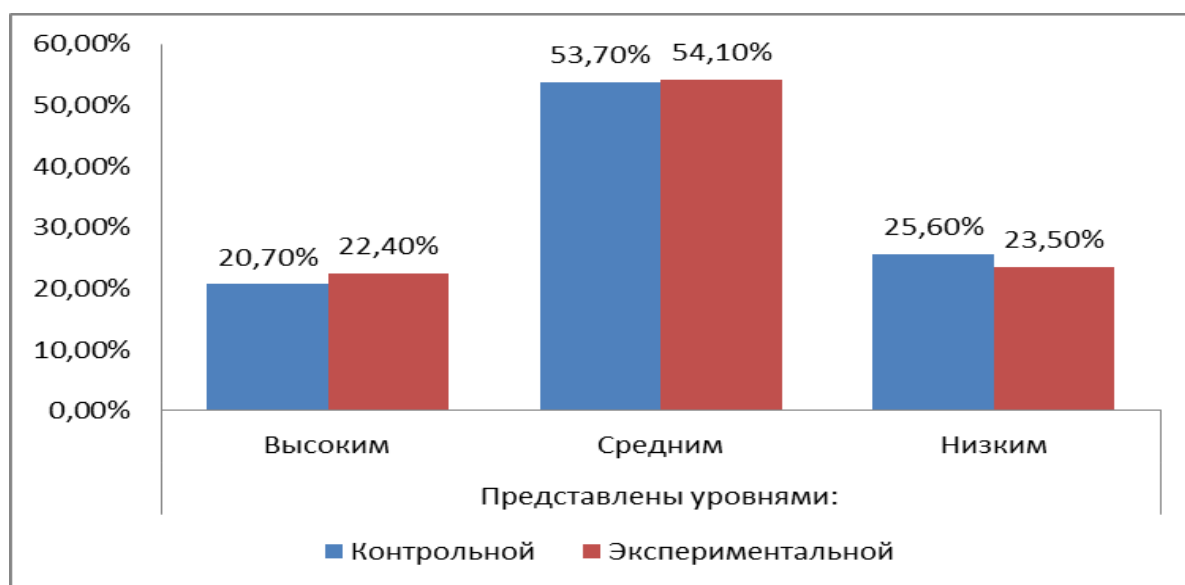
дезадаптацию и эмоциональные нарушения. Профпригодными (средний и высокий уровень направленности) считаются педагоги, которые обладают высоким уровнем сопротивляемости в отношении синдрома «эмоционального сгорания», представленные природными предпосылками по коммуникативному стилю, в ориентации на развитие и результат, что, в свою очередь, дает им широкие возможности для формирования профессиональной компетентности, профессионального совершенствования или быстрого и успешного овладения педагогическим мастерством [8,12,16,19],

Результаты диагностики направленности личности представлены Таблицей 9 и Диаграмма 6.

Таблица 9 - Уровень сформированности направленности личности будущих педагогов (констатирующий эксперимент)

Представлены группами:	Представлены уровнями:		
	Высоким	Средним	Низким
Контрольной	20,7 %	53,7%	25,6 %
Экспериментальной	22,4 %	54,1 %	23,5 %

Диаграмма 6 - Уровень сформированное педагогической направленности личности будущих педагогов контрольной и экспериментальной групп (констатирующий эксперимент)



Полученные результаты диагностики направленности личности позволяют констатировать, что высокий и средний уровень сформированности направленности личности выявлен у 74,4 % будущих педагогов контрольной группы (20,7% и 53,7%) и у 76,5% экспериментальной группы (22,4% и 54,1%). Низкий уровень направленности показали 25,6 % будущих педагогов контрольной группы и 23,5 % экспериментальной группы.

Таким образом, проведенная диагностика сформированности профессиональной компетентности студентов-выпускников показала ее недостаточный уровень. Высокий уровень выявлен лишь у 4,6 % выпускников, достаточный у 11,6 %, средний - 51,7 % и низкий уровень продемонстрировали 32,1 %. Диагностика учителей со стажем работы до 5 лет, предпринятая для выяснения значения опыта практической деятельности в эффективности формирования профессиональной компетентности, показала наличие у большинства педагогов (42,9 %) достаточного уровня профессиональной компетентности, высокий уровень продемонстрировали лишь 20,0 %, средний уровень показали 30,0 % и наличие низкого уровня выявлено у 7,1 % учителей. Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить сложностью адаптационного периода самостоятельной работы, недостаточностью профессиональной подготовки в вузе, в частности, по данным анкетирования недостаток практической подготовки в процессе обучения в вузе, недостаточность психолого-педагогической подготовки позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза. Диагностика уровня профессиональной компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп также показали недостаточность ее сформированности: высокий и достаточный уровни не представлены, средний уровень показали 28,7 % и 29,6 % студентов соответственно, низкий уровень

выявлен у 71,3 % 70,4% студентов. Выявлению и обоснованию эффективных педагогических условий по формированию профессиональной компетентности у будущих преподавателей посвящен подраздел 2.2.

2.2 Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза.

Эффективность формирования профессиональной компетентности будущих педагогов зависит от соответствия содержания и условий организации учебно-воспитательного процесса сущности и содержанию данного качества.

Педагогические условия в контексте психолого-педагогического знания рассматриваются совокупностью требуемых внешних факторов, которыми достигается желаемый результат. В представленном исследовании таким желаемым педагогическим результатом является эффективное формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза [166],

Профессиональная подготовка будущих педагогических кадров, обладающих профессиональной компетентностью, предусматривающая эффективное и педагогически грамотное осуществление своих профессиональных функций с самых первых шагов педагогической деятельности, рассматривается нами в качестве критерия эффективности и оптимальности в конкретизации педагогических условий и предстает в виде конечного результата. При этом период адаптации к трудовой деятельности в реальной профессиональной сфере у таких специалистов определяется минимальным периодом, рассматриваясь лишь как приспособление к конкретным условиям профессии и чуть больший для активного включения в методическую деятельность [165].

Для выявления эффективных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов нами были

проанализированы Государственные общеобязательные стандарты высшего профессионального образования педагогических специальностей, учебные рабочие планы, рабочие программы и учебно-воспитательный процесс вуза на предмет выявления их потенциальных возможностей для решения задач, поставленных в исследовании. Предпринятым анализом их содержания выявлены ограничения, не позволявшие в полной мере осуществлять эффективный процесс формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов, т.к. в содержании профессиональной подготовки психолого-педагогическое направление представлено ограниченным количеством предметов (педагогика, психология и методика преподавания спецпредмета), что явно недостаточно для формирования глубоких знаний о целостном педагогическом процессе, об учащих как субъектах этого процесса, о роли и значении личности самого педагога в успешности педагогической деятельности. Педагогическая практика предусмотрена лишь на предвыпускном и выпускном курсах, в следствие чего у будущих педагогов наблюдается недостаточная сформированность педагогической направленности личности, профессионально-значимых качеств личности и профессионально востребованных умений, связанных с разрывом в теоретической и практической подготовке у будущих педагогов. Основными формами организации учебной деятельности студентов являются теоретические занятия (лекции и семинары), что также не способствует формированию профессиональных умений, качеств личности, педагогического творчества и рефлексии, развитию способностей и пр. У будущих педагогов не сформирована установка на самореализацию в профессии и самосовершенствование. Кроме того, отсутствует взаимосвязь и взаимодействие между кафедрами в достижении общей цели - подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Выявленные недостатки при профессиональной подготовке будущих педагогов определили педагогические условия формирования профессиональной компетентности, среди которых:

- 1) наполнение содержания профессиональной подготовки будущих педагогов психолого-педагогическими дисциплинами;
- 2) непрерывность практической подготовки будущих педагогов в процессе всего периода обучения в вузе;
- 3) спецкурс «Профессиональная компетентность педагога»;
- 4) организация учебного процесса на основе активных методов обучения;
- 5) целенаправленность и согласованность деятельности кафедр и профессорско - преподавательского состава вуза.

Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза представлены на рисунке 4. Логическая схема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе представлена на рисунке 5.

Выделение первого педагогического условия обусловлено недостаточным количеством психолого-педагогических дисциплин в Госстандартах и рабочих учебных планах педагогических специальностей.

В Госстандарте высшего профессионального образования специальности 1-010202 «Методика начального образования» психолого-педагогические дисциплины представлены следующим образом:

1.Общая характеристика направления подготовки	
Квалификация специалиста	Учитель начальной классов
Виды профессиональной деятельности	образовательная (педагогическая): преподаватель средних профессиональных учебных заведений и вузов; учитель в средних учебных заведениях; организационно-управленческая: завуч, директор школы
2. Профессионально-педагогическая подготовка (изучаемые	

психолого-педагогические дисциплины), государственный компонент:	
Блок 2. Педагогические и психологические предметы	Введение в педагогику (общий объем нагрузки - (4 кредит) 96 часов; 1 семестр); Основы психологии (общий объем нагрузки - (4 кредит) 96 часов; 4 семестр),
Блок 3.общипрофессиональной предметы	
Факультативные предметы	
Блок 4	Практикум преподавания предметов в начальных классах (общий объем нагрузки -(4 кредит) 96 часов; 5 семестр); Спецкурс по отдельным предметам (общий объем нагрузки - (3 кредит) 72 часов; 6 семестр);
Дополнительные виды обучения	Педагогическая практика (общий объем нагрузки - 288 часов; 6,7 семестр, по 6 недель, всего 12 недель, база проведения: средние и средние специальные учебные заведения)
Государственные экзамены	Педагогика и психология, дипломная работа по соответствующей дисциплине (вместо экзамена)
Всего часов на обучение: (240 кредит) 5760 часов Из них: Психолого-педагогические дисциплины -(34 кредит) 816, что составляет 14 % от общего количества часов; Педагогическая практика -(12 кредит) 288 часов, что соответствует 5 %	

Госстандарт специальности 1020301 «Таджикские язык и литературы» психолого-педагогические дисциплины представлены следующим образом:

1. Общая характеристика направления подготовки	
Квалификация специалис	Учитель Таджикские язык и литературы
Виды профессиональной деятельности	образовательная (педагогическая): работа в качестве учителя химии и биологии в различных учебных заведениях (школы, лицеи, гимназии, колледжи и производственно-управленческая: отделы образования
2. Профессионально-педагогическая подготовка (изучаемые псих.-дисциплины), государственный компонент:	
Блок 1.	
Блок 2.	
Блок 3.	Педагогика (общий объем нагрузки - (9 кр) 216

	часов; 2,3 семестр, экзамен); Психология (общий объем нагрузки - (6 кр)144 часов; 3,4 семестр, экзамен); Методика преподавания Таджикские язык и литературы (общий объем нагрузки -(9 кр)216 часов; 5,6 семестр, экзамен, курсовая по выбору7 семестр, по выбору);
Дополнительные виды обучения	Педагогические практика (общий объем нагрузки - (15 кр) 360 часов; (6-8 семестр, база проведения: общеобразовательная школа)
Государственные эк-замены	Педагогика и методики преподавания, Таджикские язык и литературы
Всего часов на обучение: -(240кредит) 5760 часов; Из них: Психолого-педагогические дисциплины -(24кредит) 576 часа, что составляет 10 % от общего количества часов; Педагогическая практика -(240кредит) 360 часов, что соответствует 6,25 % от общего количества часов	

Предложение 1.

Рисунок 4 - Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза

Предложение 2.

Рисунок 5 - Логическая схема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе

Данные проведенного анализа Госстандартом специальностей 1010202 «Методика начальных образования», 1020301 «Таджикские язык и литературы» позволяют констатировать, что количество и объем психолого-педагогических дисциплин не позволяет сформировать глубокие теоретические знания, практические умения и качества личности будущего педагога, необходимые для эффективной организации педагогического процесса и реализации профессиональных функций будущего педагога в практической деятельности. Количество часов, выделенных на психолого-педагогические дисциплины общепрофессионального блока и блока спецдисциплин, не превышает 9 %, на педагогическую практику - 6 %.

В качестве решения данной проблемы нами в вузовский компонент Госстандартов и учебных планов специальностей 1010202 «Методика начальных образования», 1020301 «Таджикские язык и литературы» были включены такие дисциплины, как «Введение в специальность», «История педагогики», «Возрастная и педагогическая психология», «Современные образовательные технологии» и «Педагогическое мастерство».

Дисциплина «Введение в специальность» направлена на введение будущих педагогов в мир педагогической профессии.

Целью курса является ознакомление студентов с содержанием и структурой будущей деятельности специалиста - выпускника; ввести студентов в мир профессии учителя, познакомить с сущностью деятельности учителя.

Задачи курса: сформировать общее представление о профессиональной деятельности педагога; сформировать образ будущей профессии и профессиональный идеал; ознакомить с системой подготовки учителя в вузе и мировой системой образования; формирование готовности будущих учителей к педагогической профессии; развить педагогическую направленность и профессионально-значимые качества личности будущих педагогов.

Краткое содержание дисциплины

Учитель и его роль в организации педагогического процесса. Требования к учителю, его права и обязанности, отраженные в законе РТ «Об образовании». Современная педагогическая наука, ее взаимодействие с практикой. Система образования в Республике Таджикистан. Перспективы ее развития. Педагогический процесс как объект деятельности учителя. Общение как составная часть профессионального, творческого труда учителя. Цель воспитания. Соотношение развития, воспитания, формирования личности. Возрастные и индивидуальные особенности детей, их учет в учебно-воспитательном процессе. Самовоспитание и самообразование как средство профессиональной подготовки учителя.

Специальность - педагог, учитель и воспитатель.

Значение и место педагога в современном обществе. Об особенностях деятельности педагога - учителя и воспитателя. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Педагогическая профессия и ее назначение в обществе.

Социальное назначение труда учителя. Исторический экскурс в педагогическую профессию. Учитель в условиях коренного изменения социально-экономического устройства общества. Требование к современному учителю, его права и обязанности, отраженные в законе РТ «Об образовании».

Характеристика своеобразия и особенностей педагогической деятельности.

Характеристика профессиональной деятельности учителя. Педагогический процесс - объект деятельности учителя. Функции учителя в руководстве педагогическим процессом. Профессионально значимые качества учителя: любовь к детям, системное видение педагогического процесса, наблюдательность, готовность осмысливать педагогические явления. Направленность личности и индивидуально-психологические

особенности как психологическая основа успешности профессиональной деятельности педагога.

Учитель как субъект педагогической деятельности.

Понятие педагогической деятельности и ее структура. Педагогический процесс как объект деятельности учителя. Гуманистическая направленность личности учителя. Особенности деятельности педагога учителя и воспитателя, общая и профессиональная культура педагога: сущность, специфика, взаимосвязь. Педагогическая этика и такт учителя.

Ученик как субъект профессиональной деятельности педагога.

Общая характеристика творческой деятельности учителя.

Понятие творчества. Творчество как культурно-историческое явление. Воображение и творчество. Понятие творческого мышления. Творчество в структуре познания. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Основные этапы научного творчества.

Общение как составная часть профессионально - творческой педагогической деятельности.

Общение как творчество. Виды, структура и стиль педагогического общения. Культура межнационального общения как фактора формирования личности. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Самообразование и самовоспитание как средство профессиональной, творческой подготовки учителя.

Понятие самообразования, самовоспитание и их особенности. Профессиональное самообразование учителя. Самовоспитание как средство профессиональной подготовки будущего учителя. Самообразование как источник формирования и развития творческого потенциала личности.

Профессиональное становление личности и его этапы (довузовский, вузовский, послевузовский). Система высшего педагогического образования в Республике Таджикистан.

Этапы становления профессионализма педагога (оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник). Соотношение понятий профессиональная компетентность, педагогическое мастерство и профессионализм педагога. Самоактуализация, саморазвитие и карьера педагога.

Педагог в мире профессиональной деятельности.

Образование как основа психологической готовности к освоению избранной профессии. Профессиональная пригодность как психодиагностическая и психопрогностическая оценка личности во взаимосвязи с ее профессиональными способностями. Понятие педагогической деятельности и ее структура. Развитие творческого потенциала личности учителя.

Определение педагогического творчества и творческого потенциала личности учителя. Структура педагогического творчества. Проблема стимуляции творческой деятельности будущего специалиста.

Дисциплина «История педагогики» направлена на формирование у будущих педагогов представления о становлении педагогической теории и практики, способствует расширению педагогического кругозора; формирует знания об основных этапах развития школы, педагогической мысли и образования на территории Таджикистана ; позволяет осознать, что на всех этапах исторического развития школа и педагогическая мысль отражают потребности общества и государства; учит мыслить педагогическими категориями, ориентироваться на анализ качественных изменений в развитии школы и педагогической мысли.

Изучение данной дисциплины позволяет изучать закономерности воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его

зависимость от изменений в потребностях социума; раскрывать связь целей, содержания, организации воспитания с уровнем экономического развития общества; выявлять рациональные и гуманистически ориентированные педагогические средства, которые разработали поколения прогрессивных педагогов, осознавшие взаимосвязь демократизации воспитания с общественным прогрессом и необходимость соответствия воспитания особенностям психофизического развития личности; раскрывать пути развития педагогической науки, характер взаимодействия педагогической теории и практики, обобщать то положительное, что было накоплено в предшествующие исторические эпохи; на каждом этапе социально-исторического развития представлять исторически верную картину состояния мировой и отечественной школы и педагогики; историко-педагогические знания должны влиять на формирование исторического сознания педагогов всех уровней, способствуя дальнейшему совершенствованию образования и способствует формированию представлений о личности и профессиональном идеале педагога.

Краткое содержание курса.

Раздел 1. История мировой педагогики

Введение: История педагогики как наука о становлении и развитии теории и практики воспитания, образования и обучения. Ее место в истории мировой цивилизации. История педагогики как учебный предмет. Его значение в формировании профессиональной культуры будущего учителя.

Воспитание в первобытном обществе.

Воспитание и обучение в условиях древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.

Воспитание и школа в античном мире.

Воспитание и школа в Византии и в Западной Европе в эпоху Средневековья. Школа и педагогическая мысль у народов Востока в эпоху средних веков. Школа и педагогическая мысль в Киевской Руси и русском государстве до XVII в.

Школа и педагогика в Новое и Новейшее время.

Школа и педагогика в России в XVIII-начале XX вв. (до 1917г.).

Развитие советской педагогики (1918-1991гг.)

Проблемы педагогики на современном этапе в развитых странах Европы и Америки.

Проблемы современной педагогической науки и практики. Раздел 2, История школы и педагогической мысли Таджикистана Воспитание кочевников в древние времена на территории Таджикистана. Воспитание и педагогическая мысль на территории Таджикистана в VI - XVII веках.

Просвещение на территории Таджикистана в период присоединения к России. Общественно-педагогическое движение и его влияние на просвещение в Таджикистана

Вопросы культуры, образования и воспитания в трудах первых таджикских просветителей и педагогов.

Состояние просвещения и образования в Таджикистане в конце IX - начале XX вв. (до 1917г.).

Советский период в развитии школы и педагогической науки.

Вопросы воспитания и образования в документах и законах Республики Таджикистан

Основные тенденции и направления реформ в области образования, вхождение Таджикистана в общемировое образовательное пространство.

Включение дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» обусловлено гуманизацией педагогического процесса, что возможно лишь на основе глубоких знаний возрастных и индивидуальных особенностей учащегося, который является не объектом, а субъектом педагогического процесса.

Целью курса возрастной и педагогической психологии является подготовка будущих педагогов к овладению системой психолого-педагогических знаний, касающихся законов развития ребенка, формирования умений самостоятельно определять и диагностировать потенциальные возможности, противоречия и тенденции интеллектуального и социально-нравственного развития детей на разных возрастных этапах, к организации педагогического процесса с учетом развивающего эффекта обучения и воспитания.

Основными задачами курса являются: овладение системой знаний о закономерностях возрастного развития, общих принципов развития с точки зрения законов возрастного развития личности ребенка (принцип развития личности в деятельности и общении и др.); творчески овладеть следующими положениями: принцип активности личности, социальной ценности развивающейся личности, единство деятельности и общения как основное противоречие в психическом развитии ребенка, роль мотивов и потребностей личности и т.д.; овладение знанием психологических механизмов и закономерностей обучения, воспитания, профессиональной деятельности; развитие профессиональных умений и навыков студентов; подготовка студентов к реализации личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании; развитие общей культуры интеллектуальной деятельности, взаимодействия и общения и др.

Краткое содержание курса:

Раздел Возрастная психология

1. Проблемы возрастной психологии: Предмет возрастной психологии. Методы исследования в возрастной психологии. Закономерности психического развития ребенка. Роль деятельности и общения в психическом развитии. Стадиальность психического развития. Развитие личности ребенка. Интеллектуальное развитие ребенка.

2. Развитие ребенка на разных возрастных этапах: Психическое развитие детей шестилетнего возраста. Младший школьный возраст. Подростковый возраст и его проблемы. Психология трудного подростка. Старший школьный

возраст (ранняя юность). Особенности развития личности студента. Взрослость (23-30 лет).

Раздел: Педагогическая психология

1. Введение в педагогическую психологию: Предмет, проблемы и методы педагогической психологии. История становления и развития педагогической психологии.

2. Психология научения: Теоретическое введение в научение. Теории учебной деятельности. Современные концепции научения и организации учебной деятельности. Научение в младенческом возрасте. Научение и обучение дошкольников. Обучение детей в младшем школьном возрасте. Учение и научение в средних и старших классах школы.

3. Психология воспитания: Теоретические вопросы педагогической психологии воспитания. Социально-психологические аспекты воспитания. Воспитание детей в младенческом и раннем возрасте. Воспитание детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Воспитание в подростковом и юношеском возрасте.

4. Психология педагогической деятельности: Психология личности педагога. Психологические аспекты педагогической деятельности.

Курс «Современные образовательные технологии» знакомит студентов с различными технологиями организации обучения и воспитания школьников, развивает креативность мышления, творческие способности и формирует умения будущих педагогов разрабатывать элементы собственных.

Сегодня быть компетентным педагогом нельзя без знания и умения использовать в практической деятельности весь арсенал образовательных технологий, в зависимости от темы и содержания урока, уровня подготовленности и возраста учащихся, формы организации и проведения занятия и пр.

Целью курса «Современные образовательные технологии» является формирование у будущих педагогов знаний всего широкого спектра

современных образовательных технологий, инновационных идей, школ и направлений; умений и навыков ориентироваться в них и применять в своей практической деятельности на непрерывной и педагогической практике. Для достижения этой цели направлены следующие задачи курса:

- овладение общими принципами педагогических технологий и методологической основой их анализа;
- формирование представлений о передовом педагогическом опыте, традиционном обучении, модернизированных и альтернативных технологиях, технологиях развивающего обучения и авторских школах;
- формирование знаний о концептуальных основах, особенностях содержания и методик, сущности образовательных технологий;
- формирование практических умений применять различные технологии на практике, комбинировать их и разрабатывать собственные.
- воспитание профессионально-значимых качеств

личности. Краткое содержание курса:

Личность ребенка как объект и субъект в образовательной технологии: Структура качеств личности. Знания, умения, навыки. Механизмы самоуправления личности. Эстетические и нравственные качества личности. Способы умственной деятельности. Сфера личности, определяемая действенно-практическими факторами.

Педагогические технологии: Понятие педагогической технологии. Основные качества современных педагогических технологий, их классификация. Педагогическая технология: описание и анализ.

Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса, представленные: современным традиционным обучением; педагогикой сотрудничества; гуманно-личностной технологией - Ш.А. Амонашвили.

Педагогические технологии, связанные с активизацией и интенсификацией педагогической деятельности, представленные:

игровыми технологиями, проблемным обучением, коммуникативным обучением иноязычной культуре - Е.П. Пассова; интенсификацией обучения, основанной на схемных и знаковых моделях учебного материала - В.Ф. Шаталова.

Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса, представленные: перспективно-опережающим обучением с применением опорных схем при комментируемом управлении - С.Н. Лысенковой; уровневой дифференциацией; обучающим процессом, основанным на обязательных результатах - В.В. Фирсова; культуро-воспитывающей технологией дифференциального обучения по интересам детей - И.Н. Закатовой; индивидуализацией обучения - Инге Унт, А.С. Границкой, В.Д. Шадрикова; программированным обучением, коллективным способом обучения ТСО - А.Г. Ривина, В.К. Дьяченко; групповыми технологиями, компьютерными (новыми информационными) технологиями обучения.

Педагогические технологии, основанные на дидактическом усовершенствовании и реконструировании материала, представленные: «Экологией и диалектикой» - Л.В. Тарасова; «Диалогом культур» - В.С. Библера, С.Ю. Курганова; укреплении дидактических единиц - П.М. Эрдниева; реализацией теории поэтапного формирования в умственных действиях - М.Б. Волович.

Частные предметные педагогические технологии, представленные: ранним и интенсивным обучением грамоте - Н.А. Зайцева; совершенствованием общеучебных умений в начальной школе - В.Н.Зайцева; обучением математике, основанном на решении задач - Р.Г. Хазанкина; педагогической технологией, основанной на системе эффективности уроков - А.А. Окунева; системой поэтапного обучения физике - Н.Н. Палтышева.

Курс «Педагогическое мастерство» направлен на формирование педагогической направленности, профессионально-значимых качеств, умений и навыков владения элементами педагогического общения и педагогической техники, развитие творческой индивидуальности студентов.

Целью данного курса является формирование представления у студентов о целостной структуре профессиональной деятельности учителя, роли личности педагога в эффективности педагогической деятельности; сущностью и содержанием педагогического мастерства; вооружение знаниями структурных составляющих основ педагогического мастерства: педагогические способности, педагогическая техника и средства педагогического воздействия, элементы театральной педагогики и ораторского искусства, профессиональная культура педагога.

Для осуществления этой цели ставятся следующие задачи:

- углубление специальной теоретической подготовки по основам педагогического мастерства;
- развитие творческого самочувствия учителя, повышение культуры и техники речи;
- вооружение практическими умениями целенаправленно и непринужденно действовать в детском коллективе, умениями управлять учебно-воспитательным процессом;
- сформировать умения и способности активизировать учебно-воспитательный процесс;
- сформировать практические умения работать с незнакомой аудиторией, выступать как агитатор, лектор; умения преодолевать барьеры, возникающие в общении с аудиторией;
- побудить студентов к самовоспитанию, сформировать у них потребность в непрерывном профессиональном самосовершенствовании и самореализации.

Краткое содержание курса.

Педагогическое мастерство и его значение в воспитании. Педагогическое мастерство и педагогическая деятельность. Социальная значимость педагогического мастерства.

Сущность и содержание педагогического мастерства и пути его становления и реализации. Педагогическое мастерство как система. Элементы педагогического мастерства.

Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства и форма организации поведения учителя. Значение педагогической техники в деятельности педагога.

Речь учителя как условие педагогического мастерства. Устная речь, ее особенности. Педагогическая функция устной речи учителя.

Организация педагогического взаимодействия. Педагогические приемы расположения к себе людей в общении.

Культура педагогического общения. Понятие «педагогическое общение». Общение учителя и учащихся как средство организации педагогического процесса.

Мастерство учителя на уроке. Педагогические задачи урока и разнообразие их способов их реализации.

Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Понятие активизации учения (познавательная активность).

Мастерство воспитателя. Требования к учителю-воспитателю в условиях демократизации общества.

Следующим педагогическим условием формирования профессиональной компетентности студентов является непрерывность практической подготовки будущих педагогов в период всего процесса обучения, предполагающая организацию сквозной профессиональной практики. На первом, втором и третьем курсах в течение всего учебного года проводится непрерывная педагогическая практика. После второго курса проводится воспитательная летняя

практика «Организация летнего отдыха школьников». На третьем и четвертом курсах педагогическая практика.

Каждый вид практики имеет свои специфические цели и задачи, содержание, базу проведения и особенности организации.

Непрерывная педагогическая практика.

Особенностью непрерывной педагогической практики является то, что она проводится параллельно с изучением основных дисциплин психолого-педагогического цикла, носит характер психолого-педагогического практикума, помогая соотносить теоретические знания о ребенке и учебно-воспитательном процессе с реальной школьной действительностью.

Данный вид практики запланирован вне сетки аудиторных занятий в форме «школьного дня» по 2 часа в неделю в течение всего курса, базой проведения практики являются общеобразовательные школы. Объект практической деятельности будущих педагогов представлен психолого-педагогическими явлениями, процессами, состояниями, проявляющимися в многообразных сферах учебно-воспитательной деятельности и поведении обучающихся.

Цели непрерывной практики:

- закрепление и углубление знаний, умений и навыков в области профилирующих дисциплин, полученных будущими педагогами в процессе изучения теоретических дисциплин и их применение в решении конкретных педагогических задач;
- профессиональное самоопределение будущего педагога и утверждение в правильности выбора профессии через развитие интереса к их будущей педагогической деятельности;
- формирование профессионально-педагогической направленности личности будущих педагогов как комплекса устойчивой и взаимосвязанной системы мотивов, убеждений, интересов и потребностей, целей, ценностных ориентации, помогающих преодолевать трудности

педагогической деятельности, индивидуального стиля деятельности, профессиональных позиций и пр.;

- формирование профессионально-значимых и личностных качеств личности будущего педагога, таких как любовь к детям и гуманизм, толерантность, справедливость, педагогический такт и этика, эмпатия, требовательность, принципиальность, объективность, добросовестное отношение к людям и делу, терпение, самообладание и др.; развитие педагогических способностей и т.д.;

- формирование навыков и умений в области организации и проведения воспитательной работы со школьниками; научно-исследовательской работы, психолого-педагогической деятельности, связанной с изучением личности, с умением систематизации и обобщения полученной информации, используемой в отчете по практике и в процессе подготовки выпускной квалификационной работы.

В процессе непрерывной педагогической практики решаются следующие задачи:

- формирование у будущих педагогов устойчивого интереса к педагогической профессии;

- формирование и развитие у будущих педагогов профессионально-значимых качеств, педагогических способностей, знаний и способов деятельности, рефлексивных умений;

- осуществление педагогической деятельности на основе творческого, исследовательского подходов;

- знание современного состояния, организации и планирования педагогического процесса в школе, передового педагогического опыта;

- вооружение студентов знаниями и умениями изучать, наблюдать, анализировать и обобщать как опыт действующих учителей, так и свой собственный;

- приобретение навыков и умений работы с учебными, учебно-методическими и научными материалами при организации и проведении учебно-воспитательной работы в классе и школе;

- умение наблюдать, анализировать повседневные психолого-педагогические явления и др.

Непрерывная практика должна способствовать овладению умениями, связанными с:

- определением конкретных учебно-воспитательных задач, исходя из концепции воспитания в РТ, основанной на учете возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и социально-психологических особенностях коллектива;

- изучением личности обучающегося и коллектива учащихся в контексте целей, связанных с диагностикой и проектированием их развития и воспитания;

- осуществлением текущего и перспективного планирования педагогической деятельности, представленной учебной и внеклассной работой по дисциплине, разнообразной деятельностью обучающихся и т.д.;

- использованием разнообразных форм и методов руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся, выдвижением и решением образовательно-воспитательных задач, сбором учебного материала, обоснованного выбором и применением организационных форм и методов обучения, использованием разнообразных обучающих средств и др.;

- организацией коллектива учащихся, сориентированного на выполнение выдвигаемых задач, предполагающих: определение последовательности в своих действиях и действиях обучающихся, организацию актива, обучение актива и коллектива методам для выполнения заданий, координацию взаимоотношений актива и коллектива,

организацию контроля, умение обобщать итоги и осуществлять анализ деятельности;

- организацией сотрудничества с преподавателями, классными руководителями, воспитателями, родителями и другими лицами, участвующих в воспитательном процессе обучающихся;

- наблюдением и анализом учебно-воспитательной деятельности, ее корректировкой, осуществлением исследовательской деятельности по психолого-педагогическим дисциплинам;

- умением осуществлять педагогическое просветительство среди родителей.

При подборе школ следует руководствоваться важнейшими следующими критериями: высокий уровень учебно-воспитательной работы в школе и готовность педагогического коллектива к работе со студентами.

Основное содержание непрерывной практики будущих учителей представлено воспитательной работой в различных возрастных группах: дети, подростки, молодежь и родители; работой с обучающимися по дисциплине в контексте своей специальности; внеклассной воспитательной работой; профориентационной работой; общественно-организаторской деятельностью.

Представленные виды деятельности студентами 1-2 курсов выполняются путем погружения их в деятельность для оказания помощи в качестве помощников для: классного руководителя, воспитателя в группах продленного дня, учителя-предметника, руководителей предметных кружков, спортивных секций, клубов по интересам и т.п.

Начало непосредственной практической деятельности связано с изучением условий предстоящей деятельности. Будущим учителям требуется знание материально-технической базы учебно-воспитательного учреждения, количества обучающихся, особенностей педагогического

коллектива, его специфических задач. Большая помощь студентам оказывается изучением документации: планов, отчетов, журналов, личных дел учеников. Процесс непрерывной практики у будущих учителей предполагает осуществление наблюдения за деятельностью преподавателей, при помощи которых, а также при помощи методистов педагогического института, он изучает учеников, планирует свою деятельность.

Летняя педагогическая практика «Организация летнего отдыха школьников» направлена на ознакомление с методикой проведения различных форм воспитательной работы и формирование у будущих педагогов необходимых умений, профессионально-значимых качеств и развитие педагогических способностей. Базой проведения летней практики являются пришкольные или оздоровительные лагеря.

Особенностями летней практики являются:

- временный коллектив учащихся, иногда разновозрастные группы;
- ограниченность временных рамок смены (2-3 недели);
- необходимость самостоятельно разрабатывать, организовывать и проводить воспитательные мероприятия по различным направлениям.

Цель данного вида практики заключается в формировании профессионально-значимых качеств личности, умений организовывать, планировать и проводить мероприятия по различным направлениям воспитательной работы, развитие педагогических способностей, формирование опыта практической работы.

Предвыпускной и выпускной курсы - это завершающий этап профессионального становления студентов в вузе. Педагогическая практика представляет большие возможности для овладения основами профессионального мастерства.

Педагогическая практика на предвыпускном и выпускном курсах – является логическим продолжением педагогической практики студентов младших курсов и завершающим этапом в профессионально-педагогической подготовке будущего педагога. Ее организация предполагает наличие условий, которые максимально приближены к реальным условиям предполагаемой профессиональной деятельности педагога. Ее цель связана с подготовкой будущих педагогических кадров к целостному выполнению функций педагога-предметника и классного руководителя, организацией учебно-воспитательной работы с обучающимися. Именно процессом данной практики предоставляются наибольшие возможности для осуществления комплексного подхода к воспитанию учащихся, реализации органического единства учебно-воспитательного процесса, обеспечения единства нравственного, трудового, экономического, экологического, эстетического, физического воспитания учащихся.

Особенность педагогической практики предполагает введение студентов в область реальных проблем, связанных с профессиональным трудом педагога, знакомство с действительным содержанием и объемом работы преподавателя. Ее отличие от предыдущих видов практик, ограничивавших деятельность студентов-практикантов одним или двумя видами работ, определяется включенностью во все основные виды педагогической деятельности каждого студента-практиканта.

Он организывает, во-первых, учебно-воспитательную работу с учащимися по всем направлениям (психолого-педагогическое изучение учащихся и коллектива, планирование работы, проведение уроков, внеклассная работа по предмету, работа в качестве классного руководителя на основе комплексного подхода и др.); во-вторых, работу с родителями учащихся; в-третьих, работу с учителями и преподавателями; в четвертых, методическую и исследовательскую работу. Таким образом,

деятельность студента-практиканта в период практики по содержанию и объему адекватна деятельности учителя-профессионала[16,17,74,75,155,159].

К началу педагогической практики заканчивается изучение основных базовых курсов психолого-педагогического цикла. Это создает более благоприятные, чем ранее, условия для применения теоретических знаний на практике, для теоретического осмысления педагогического процесса, подлинно научного анализа педагогического опыта и личного опыта работы, для интеграции и обобщения ранее приобретенных профессионально-педагогических знаний.

В процессе педагогической практики реализуются теоретические знания по специальным психолого-педагогическим и общественным дисциплинам. Например, для эффективного проведения урока необходимо в совершенстве владеть специальными знаниями по предмету, мобилизовать и применять знания о сущности процесса и принципах обучения, приобретенные в процессе изучения психологии, дидактики, методики обучения; теорию урока; знания о конкретных формах и приемах руководства познавательной деятельности учащихся и еще многие другие знания [107]. Довольно часто приходится констатировать, что в ходе практики студентами механически усваиваются и слепо выполняются советы и рекомендации учителей-предметников, методистов или классных руководителей. Применение данных советов вне их связи с психолого-педагогической теорией, копирование в собственной практической деятельности действий школьных учителей, классных руководителей без осмысленного осознания теоретической и практической необходимости в достижении конкретной цели и использования конкретных обучающих технологий, способствует развитию узкого практицизма, пренебрежительного отношения к педагогической теории, тогда как задачей педагогической практики является сознательное применение

теоретических знаний. Реализацией теоретических знаний в процессе практики предполагает не только их закрепление, но и более глубокое раскрытие их научного содержания на основе осмысленного их усвоения, оказывает помощь в проявлении новых аспектов в изученных ранее явлениях, фактах, через уточнение и углубление некоторых понятий, способствуя совершенствованию педагогического мышления [75,107,159].

Педагогическая практика создает благоприятные условия для дальнейшего развития, закрепления и совершенствования педагогических умений, усвоенных в предшествующий период теоретического и практического обучения в вузе, педагогической практикой на младших курсах, используемых для формирования новых практических умений и навыков. Она осуществляет более глубокое освоение методик, связанных с организацией детского коллектива и отдельных обучающихся, учебно-воспитательной деятельности с учащимися, с родителями в условиях реалий будущей профессиональной деятельности, через осознание целей, задач, способов педагогического воздействия. По ходу практики осуществляется организация условий по овладению специальными профессионально-педагогическими умениями педагога-предметника, предполагающие определение и решение обучающихся, развивающих и воспитательных задач в урочной деятельности; отбор учебного материала; обоснованный выбор и использование разнообразных форм, метод и приемов обучения[43,65,66,97,102,107].

Успех учебно-воспитательной деятельности обусловлен хорошим знанием обучающихся через их возрастные и индивидуальные особенности, интересы и склонности, условия жизни в семье, взаимоотношения в коллективе. Непосредственным повседневным общением студентов-практикантов с учащимися, способствующее их постепенному «узнаванию», происходит укрепление и развитие его интереса и любви к учащимся, проявляющихся увлеченностью

педагогической профессией, позволяет во всей полноте ощутить себя педагогом, который отвечает за качественное обучение и воспитание обучающихся, способствует приобретению опыта в самостоятельном решении педагогических задач в условиях конкретных ситуаций.

Педагогической практикой осуществляется проверка степени собственной готовности к самостоятельной педагогической деятельности, оценка своих способностей, профессиональных качеств через их соответствие требованиям к профессии преподавателя. В связи с этим, данный период предполагает наибольшую интенсификацию профессионального самообразования и самовоспитания у будущих педагогических кадров.

В содержание деятельности студента во время педагогической практики включается: комплексное изучение системы учебно-воспитательной работы школы, личности школьника и ученического коллектива, учебно-воспитательная работа, методическая и воспитательная работа.

Основными задачами педагогической практики студентов предвыпускного и выпускного курсов являются закрепление и совершенствование педагогических умений изучать учащихся и детский коллектив, планировать работу, проводить отдельные виды учебно-воспитательной работы; формирование умений изучать определенную педагогическую проблему в школе, ставить и решать определенные воспитательные задачи, проводить общешкольные мероприятия, выступать перед родителями; развитие творческой активности студентов; осмысление роли педагогической теории в деятельности учителя и ее применение в процессе практики; совершенствование умения обоснованно выбирать и использовать разнообразные воспитательные методы с обучающимися, приемы, связанные с педагогическим воздействием на них; конкретизация специфики в профессионально-педагогических умениях педагога-предметника.

Спецкурс «Профессиональная компетентность педагога» выступает третьим педагогическим условием. Цель данного курса ознакомление

студентов с понятием «профессиональная компетентность», сущность данного феномена как цели и результата обучения в вузе, раскрытие ее структурных компонентов и их внутреннего содержания, диагностика уровня сформированности компонентов компетентности, формирование мотивации учения будущих педагогов. В таблице 10 представлен тематический план спецкурса.

Таблица 10- Тематический план спецкурса

№	Содержание занятий	Кол-во часов	
		лекц	практ
1.	Профессиональная компетентность в структуре профессионализма педагога	1	1
2.	Сущность, структура и содержание профессиональной компетентности будущего педагога	2	1
3.	Сущность и содержание гностического компонента профессиональной компетентности будущего педагога: общепрофессиональные знания; специальные (предметные) знания; общекультурные знания	2	1
4.	Сущность и содержание процессуального компонента профессиональной компетентности будущего педагога: общепрофессиональные умения; специальные умения; педагогическое общение и педагогическая техника	2	2
5.	Сущность и содержание личностного компонента профессиональной компетентности будущего педагога: направленность личности; качества, имеющие профессионально-значимую направленность; педагогические способности.	2	2
6.	Мотивы в выборе профессиональной деятельности и их роль в эффективности формирования профессиональной компетентности будущего педагога	2	2
7.	Сущность и содержание коммуникативного компонента	2	2

	профессиональной компетентности будущего педагога: педагогическое общение, вербальное и невербальное общение, типы и стили общения, педагогическая техника		
8.	Сущность и содержание творческого компонента профессиональной компетентности будущего педагога: творческая индивидуальность, творческие способности, креативность мышления	2	2
9.	Сущность и содержание рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущего педагога: рефлексивные умения, аналитические способности, педагогическая рефлексия	2	2
10.	Диагностика сформированности профессиональной компетентности		2
11.	Самовоспитание и самообразование студентов как условие повышения уровня профессиональной компетентности	1	1
	Всего:	18	18

Краткое содержание курса:

Профессиональная компетентность в структуре профессионализма педагога. Общее и отличное понятий «готовность к деятельности», «компетентность» «мастерство», «профессионализм».

Сущность, структура и содержание профессиональной компетентности будущего педагога.

Сущность и содержание гностического компонента профессиональной компетентности будущего педагога: общепрофессиональные знания; специальные (предметные) знания; общекультурные знания.

Сущность и содержание процессуального компонента профессиональной компетентности будущего педагога: общепрофессиональные умения; специальные умения; педагогическое общение и педагогическая техника.

Сущность и содержание коммуникативного компонента профессиональной компетентности будущего педагога: педагогическое общение,

вербальное и невербальное общение, педагогическая техника, коммуникативные способности.

Сущность и содержание личностного компонента профессиональной компетентности будущего педагога: направленность личности как основа профессиональной компетентности; профессионально-значимые качества; педагогические способности, индивидуально-психологические особенности личности будущего педагога.

Мотивы выбора профессии и их роль в успешности профессиональной деятельности будущего педагога.

Сущность и содержание творческого компонента профессиональной компетентности будущего педагога.

Сущность и содержание рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущего педагога.

Методика диагностики сформированности профессиональной компетентности и ее компонентов. Диагностика профессионально-значимых качеств, педагогических способностей, стиля общения и т.д. по каждому компоненту профессиональной компетентности.

Самовоспитание и самообразование студентов как условие повышения уровня профессиональной компетентности.

Четвертым педагогическим условием формирования профессиональной компетентности будущих педагогов выступает организация учебного процесса в основе на активные методы обучения.

А.А. Вербицкий, считает, что одна из ведущих целей в профессиональном образовании представлена формированием в период обучения целостной структуры в будущей профессиональной деятельности. Достижение целей в формировании личности будущих педагогических кадров в стенах профессионального учебного заведения должно быть связано с трансформацией познавательного типа деятельности в профессиональную на основе соответствующих изменений в потребностях и мотивах, целях, действиях,

средствах, предметах и результатах. Ибо современный процесс, связанный с профессиональной подготовкой специалиста вскрыл несоответствие учебной деятельности - будущей профессиональной [75,111,116,155,159].

Исследованиями обосновано, что в процесс подготовки студентов, связанный с их активным включением в профессиональную деятельность, выстраивается на основе доминирующего предметного контекста в будущей профессиональной деятельности, т.е. знаний, умений и навыков, в противовес социальному аспекту, открывающему для молодых специалистов перспективы вхождения в трудовой коллектив, на основе сформированных умений в социальном взаимодействии и общении, совместном принятии решений, ответственного отношения к делу, к себе и другим. Важность социальной стороны в адаптационный период молодых кадров, наиболее сложный для них, обоснована тем, что процесс вузовской подготовки, как правило, обучает осуществлению предметных действий вне их контекста с социальными поступками [21, 80, 191].

Профессиональное становление специалистов связано с рядом этапов, и именно адаптационная фаза (период), представленный привыканием молодых специалистов (адаптантов) к профессиональной деятельности протекает особенно болезненно, если они не подготовлены ко всем тонкостям предстоящей деятельности, непредвиденными ситуациями, разрешение которых требует определенного опыта [53, 120].

Практической педагогической деятельностью представлены формы и методы обучения, связанные с воссозданием как предметного, так и социального содержания в будущей профессиональной деятельности: методом анализа конкретных педагогических ситуаций и ситуационных задач, деловыми играми, проблемными ситуациями, научно-исследовательской деятельностью студентов, педагогической практикой, курсовыми и дипломными работами. Особую роль среди них представляет деловая игра, которой воссоздается контекст будущей деятельности через

его предметный и социальный аспекты, предоставляя студентам возможность для систематизации, интеграции абстрактных знаний и их трансформацию в профессиональные, основываясь на реальных процессах в подготовке и принятии решений, разработке конкретных проблемных ситуаций и т.п.

Основная характеристика обучения, представляющая контекстный тип, который реализуется при помощи системы новых и традиционных форм и методов обучения, связан с моделированием содержания в будущей профессиональной деятельности.

При помощи знаковых средств, представленных языком, речью, графикой, рисунками, документами и т.п., деловой игрой осуществляется воспроизводство профессиональной обстановки, на основе ее сходства с реальной основными сущностными характеристиками. Деловая игра, тем не менее, представлена воссозданием лишь типичных, обобщенных ситуаций в сжатом масштабе времени, например, фрагментами урока, воспитательного мероприятия, экскурсии и т.д.

Педагогическая суть деловых игр - активизация мышления, повышение самостоятельности будущего специалиста, внесение духа творчества в процесс обучения, но основное - подготовить студентов к практической профессиональной деятельности. В деловых играх главным вопросом обучения является -«что было бы, если бы...». В качестве подготавливающих или подводящих к деловой игре используются имитационные упражнения и ролевые игры. Имитационные упражнения отличаются от деловой игры меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач, их целью является предоставление студентам возможностей в творческой обстановке осуществлять закрепление тех или иных навыков, акцентирование внимания на ведущих понятиях, категориях, закономерностях или принципах. В условии должно содержаться обязательное противоречие, т.е. в имитационном упражнении

уже присутствует элемент проблемности. Затем следуют ролевые игры, они менее сложны по организации и содержанию, чем деловые игры, их цель - сформировать определенные навыки и умения, качества личности студентов, т.к. студенты еще не в полной мере владеют своей специальностью [19,177,179,181]. Такие игры обычно вызывают повышенный интерес, но в то же время несколько сужают индивидуальное поле деятельности, ибо, избрав для себя определенную роль, участник обязан следовать определенному сценарию и, следовательно, в очень малой степени может быть самим собой. В то же время ролевые игры, как правило, более просты и понятны, и в этом их несомненное преимущество [63,80,86,131,175].

Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра рассматривается как воссоздание контекста будущей деятельности через ее предметные и социальные аспекты. Ею имитируется предметный контекст, связанный с обстановкой условной практики в социальном контексте, на основе взаимодействия студентов с представителями по другим ролевым позициям. Тем самым, деловой игрой осуществляется реализация целостной формы коллективной обучающей деятельности в контексте целостного объекта, представленного моделью, имитирующей условия и диалектику профессиональной деятельности.

Деловая игра для будущих педагогов рассматривается как квазипрофессиональная деятельность в сочетании с обучающим и профессиональным элементами. Знания и способы деятельности усваиваются ими не путем абстрактных представлений, а в контексте профессиональной деятельности. Контекстным обучением предполагается не усвоение знаний впрок, откладывающихся на будущее их использование, а организовываются игровые действия будущих педагогов через реальную деловую игру. С освоением профессиональных знаний и умений студентами постигаются навыки по специальному взаимодействию

и управлению людьми, коллегиальность, умения руководить и подчиняться, тем самым, деловыми играми обеспечивается воспитание профессионально-значимых и личностных качеств, ускоряющих процесс социализации, в том числе, и профессиональный. Через игру обеспечивается освоение норм в профессиональных и социальных действиях, т.е. отношениях в коллективе на основе активной позиции каждого ее участника, взаимодействующего с партнерами путем соотнесения своих интересов с партнерскими, и следовательно, познания себя путем взаимодействия с коллективом [159].

На необходимость использования моделирования в процессе подготовки педагогических кадров обращал внимание А.И. Щербаков. Он писал, что молодые специалисты могут быть хорошо знакомы с теоретическими положениями психологии, педагогики, но они, как правило, не владеют тем, что можно было бы назвать практической педагогикой, то есть педагогикой, как искусством обучения и воспитания, конкретной «технологией» деятельности. Конечно, достаточно глубокое овладение подобного рода «технологией» происходит лишь на основе большого опыта работы с детьми, но, тем не менее, основы успешной деятельности педагога, хотя бы самые первоначальные, должны быть заложены уже в процессе профессионального обучения путем установления более органической связи между педагогической теорией и практикой [190].

Моделирование организовывается имитация студентами целостной картины реальной будущей профессиональной деятельности и, тем самым, обеспечивается усвоение способов действий, что и является основой при подготовке к предполагаемой трудовой деятельности. Роль и значение моделирования для подготовки студентов к профессиональной деятельности определяется спецификой педагогической деятельности. Владеть процедурными умениями студенту необходимо для грамотного

управления деятельностью детей с учетом конкретных целей и психолого-педагогических условий, процессом становления личности каждого ребенка, его развитием и индивидуальным формированием. Моделирование позволяет вооружить студентов программой действий, способами педагогического взаимодействия с детьми, их родителями, коллегами в различных ситуациях посредством искусственно созданных условий [84,177].

Моделируя или имитируя условия и динамику профессиональной деятельности и отношений, деловые игры служат средством актуализации через применение и закрепление знаний посредством обеспечения практического мышления. Данный эффект связан с взаимодействием участвующих в игре лиц в обстановке конкретной ситуации или в системе педагогических ситуаций. Деловой игрой осуществляется имитационная модель по организации совместной деятельности для постановки и решения игровых обучающих задач, подготовки и применения индивидуальных и совместных решений. Процесс игры организовывается на основе заранее заданных или выработанных правил и норм в виде языка имитации и связей по совместной деятельности, которая предполагает режим диалогического общения для создания двуплановой деятельности, связанной с достижением двойной цели: игровой и педагогической, где игровая цель не должна затмевать педагогическую [147,159,189].

Игровой обстановкой снимается боязнь ошибок, осуществляется интеллектуальное раскрепощение и активизация творческого потенциала каждого будущего педагога. Стимулирование творческой активности личности в процессе деловой игры происходит на создании ощущения в значимости собственного «Я» через трансформацию закомплексованности и скованности на активность и собранность, проявляющихся через заинтересованность. Интересом вызывается положительный настрой, задается творческая направленность личности, увеличивают темп и

результат в эвристическом мышлении. Ибо игровым процессом особенно эффективно происходит реализация одного из важнейших принципов в обучении - принципа единства знаний с опытом. Деловой игрой организовывается насыщение межролевого общения нравственно-психологического содержания на основе самоорганизации делового сотрудничества. Деловыми играми обеспечивается развитие личности будущего педагога, обусловленное совокупностью факторов, основные из которых представлены:

- системой специальной и личностной мотивации;
- возможностью постановки и решения задачи путем коллективной деятельности;
- возможностью воссоздания целостной динамической педагогической ситуации и организации действия в ней.

В виде формы по контекстному обучению деловая игра в основном рассматривается как средство, связанное с решением педагогических задач, представленных:

- формированием целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике у будущих педагогических кадров;
- приобретением опыта в виде проблемно-профессиональных и социальных навыков, в частности, и принятием индивидуальных и коллективных решений;
- развитием теоретического и практического мышления в профессиональной сфере, креативности и творческих способностей;
- формированием познавательной мотивации, обеспечением условий для возникновения профессиональной мотивации и ее проявления профессиональными ценностями, принципами, убеждениями и профессиональной «Я-концепции» в целом;

- формированием и повышением уровня профессионально-педагогической направленности личности, профессионально-значимых качеств личности, развитием педагогических способностей;
- выработкой индивидуального стиля общения и деятельности, профессиональных позиций и пр.

Варьирование игровых и педагогических целей для усиления игровых, учебных или профессиональных аспектов определяются задачами игры в их связи с замыслом, реальной обстановкой. Главным является трансформация игровых условий в сознание будущих педагогов и их преобразование в активизацию деятельности, связанной с реальными целями обучения и воспитания. Сбалансированностью реальных и условных компонентов обеспечивается эффективность деловых игр, в которых происходит двоякое осознание учебной ситуации, максимально работающую на разрешение учебных и воспитательных задач[78,79,149,185,176].

К ожидаемой эффективности использования деловых игр в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов следует отнести:

1) познавательный аспект, когда в процессе деловой игры будущие педагоги знакомятся с диалектическими методами исследования какого-либо вопроса или проблемы, организацией работы коллектива, функциями своей «должности» в контексте личного примера;

2) воспитательный аспект, связанный с формированием осознанности у ее участников своей соотнесенности с коллективом, когда определение степени участия каждого выявляется игровым сообществом; когда ощущение взаимосвязи участников в решении совместных задач осуществляется на основе коллективного обсуждения всех вопросов посредством формирования критичности, сдержанности, уважения к мнению других, внимательности к товарищам по игре и других профессионально-значимых и личностных качеств;

3) развивающий аспект, связанный с развитием логического мышления, речи, речевого этикета, общения при дискуссии, способности к осуществлению поиска ответов на выдвигаемые вопросы в процессе деловой игры [19].

Следует особо отметить социализирующую функцию деловых игр. Это своеобразная школа коллективных отношений. Активность участников игры, представленная социальной значимостью, обеспечивает успех в общем деле. Студенты становятся конкретным социальным механизмом, носителем производственных отношений, складывающихся в коллективе [135, 180].

Данное условие реализуется на практических занятиях в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла (педагогика, методика преподавания спецпредмета, возрастная и педагогическая психология, современные образовательные технологии, педагогическое мастерство и др.).

Пятое педагогическое условие - целенаправленность и согласованность деятельности кафедр и профессорско-преподавательского состава вуза, осуществляющих профессиональную подготовку будущих педагогических кадров в контексте формирования у них профессиональной компетентности.

Данное условие реализуется через осознание каждым преподавателем, каждой кафедрой вуза своей роли и места в процессе подготовки и формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Личность будущего педагога формируется не только при изучении общепрофессиональных и спецдисциплин, но и посредством предметов социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов. Поэтому каждый преподаватель независимо от предметной специализации, будь то история Таджикистана или информатика, культурология или педагогика, должны знать место и роль своего предмета в формировании

личности будущего педагога и его профессиональной компетентности, что должно проявляться в специфике его преподавания будущим педагогам.

Реализация данного условия шла посредством проведения семинара для преподавателей вуза через Институт повышения квалификации Согдийские область. Семинар рассчитан на 72 часов и проводился в каждом семестре для преподавателей, ведущих занятия у студентов специальностей 1010202 «Методика начальных образования», 1020301 «Таджикские язык и литературы»

Проверке эффективности выявленных педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза посвящен подраздел 2.3

2.3 Экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза.

Проверка эффективности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе организовывалась в процессе формирующего эксперимента.

По результатам проведенной диагностики на этапе констатирующего эксперимента, представленном в подразделе 2.1. В подразделе 2.2 были выявлены и обоснованы с позиций педагогической теории педагогические условия, связанные с формированием профессиональной компетентности будущих педагогов.

Проверка эффективности по выявленным педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности осуществлялась на

основе разработанной программы по опытно-педагогической работе и организации формирующего эксперимента. По ходу формирующего эксперимента было проведено два промежуточных и один контрольный срезы.

Методика реализации педагогических условий по формированию профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза представлена на рисунке .

Приложение 3.

На рисунке 6 представлено влияние педагогических условий на формирование компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов.

Приложение 4.

ЛВП-летняя воспитательная практика

Рисунок 7- Методика реализации педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза

Первым промежуточным срезом, проведенным по окончании второго курса (2012-2013,-2014 учебные годы) осуществлялась конкретизация вузовского компонента по рабочим учебным планам, были реализованы следующие педагогические условия: непрерывная педагогическая практика в течение всего учебного года (35 недель) вне сетки аудиторных занятий виде «школьного дня» (4 часа), всего 140 часов, летняя воспитательная практика «Организация летнего отдыха школьников» продолжительностью три недели, изучение таких психолого- педагогических дисциплин как «Введение в специальность», «История педагогика», «Возвратная и педагогическая психология» и спецкурс «Профессиональная компетентность педагога». Результаты по

первому промежуточному срезу показаны в Таблицах 11,12,13 и Диаграммой 7.

Таблицей 11 представлен: Уровень сформированной компонент профессиональной компетентности студентов контрольной группы (по 1 промежуточному срезу)

Представлены уровни. Представлены компоненты.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	0,0	0,0	64,6	35,4
Гностическим	0,0	0,0	25,6	74,4
Процессуальным	0,0	0,0	11	89
Коммуникативным	0,0	0,0	57,3	42,7
Творческим	0,0	0,0	23,2	76,8
Рефлексивным	0,0	0,0	11	89

Таблицей 12 представлен: Уровень по сформированности компонент профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной группе (по 1 промежуточному срезу)

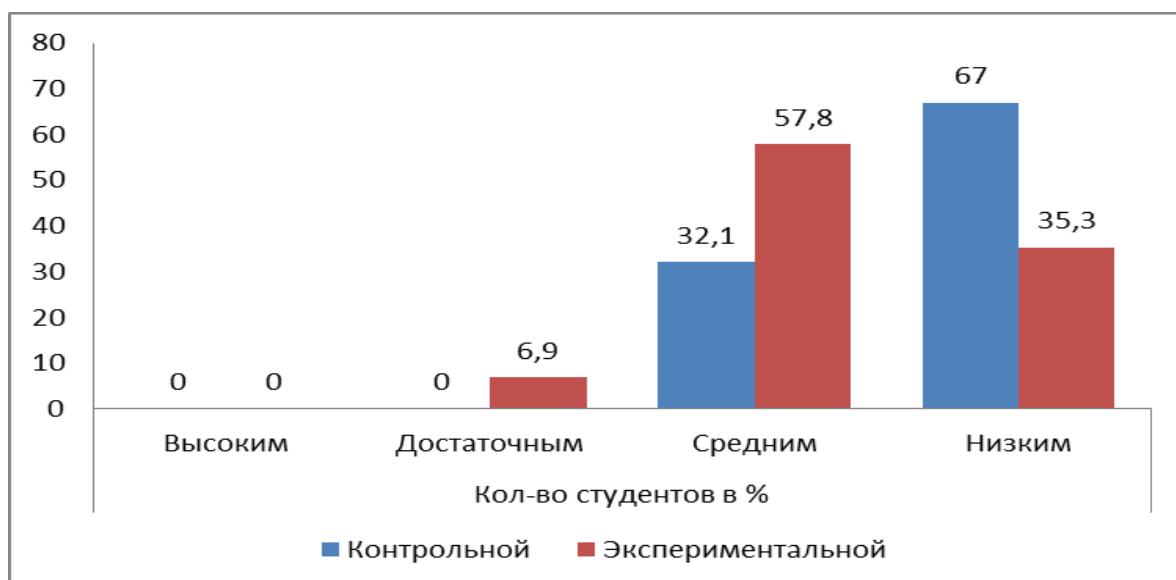
Представлены уровни. Представлены компоненты.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	0,0	12,9	72,9	14,2
Гностическим	0,0	3,5	56,5	40
Процессуальным	0,0	4,7	50,6	44,7
Коммуникативным	0,0	10,6	63,5	25,9

Творческим	0,0	7,1	52,9	40
Рефлексивным	0,0	02,3	50,6	47,1

Таблицей 13 представлен: Общий уровень по форсированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по 1 промежуточному срезу)

Представлены уровни. Представлены группы.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Контрольной	0	0	32,1	67
Экспериментальной	0	6,9	57,8	35,3

Диаграмма 7. представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по 1 промежуточному срезу)



Полученные результаты показывают повышение результатов в экспериментальной группе по всем компонентам профессиональной

компетентности и появление у 6,9% будущих педагогов достаточного уровня ее сформированности. Средним уровнем сформированности выявлено 57,8% студентов в экспериментальной группе, в контрольной - лишь 32,1 % студентов, низкий уровень выявлен у 35,3% студентов экспериментальной группы против 57,9% контрольной группы. Повышение результатов произошло по всем компонентам профессиональной компетентности, что выражается преобладанием среднего уровня их сформированности, что, в свою очередь, доказывает эффективность реализованных на данной этапе педагогических условий.

Вторым промежуточным срезом был охвачен период по окончании третьего курса (2013-2015 учебный год), в ходе которого продолжалась непрерывная педагогическая практика, изучался курс « Современные образовательные технологии» и прошла первая педагогическая практика. Результаты данного среза представлены в таблицах 14,15,16 и на диаграмма 8.

Таблица 14. представлен: Уровень по сформированности компонентов профессиональной компетентности у студентов в контрольной группе (по 2 промежуточному срезу)

Представлены уровни. Представлены компоненты.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	0,0	7,3	69,5	23,2
Гностическим	0,0	3,7	32,9	63,4
Процессуальным	0,0	0,0	25,6	74,4
Коммуникативным	0,0	4,5	74,4	21,1
Творческим	0,0	2,4	31,7	65,9
Рефлексивным	0,0	0,0	15,6	84,4

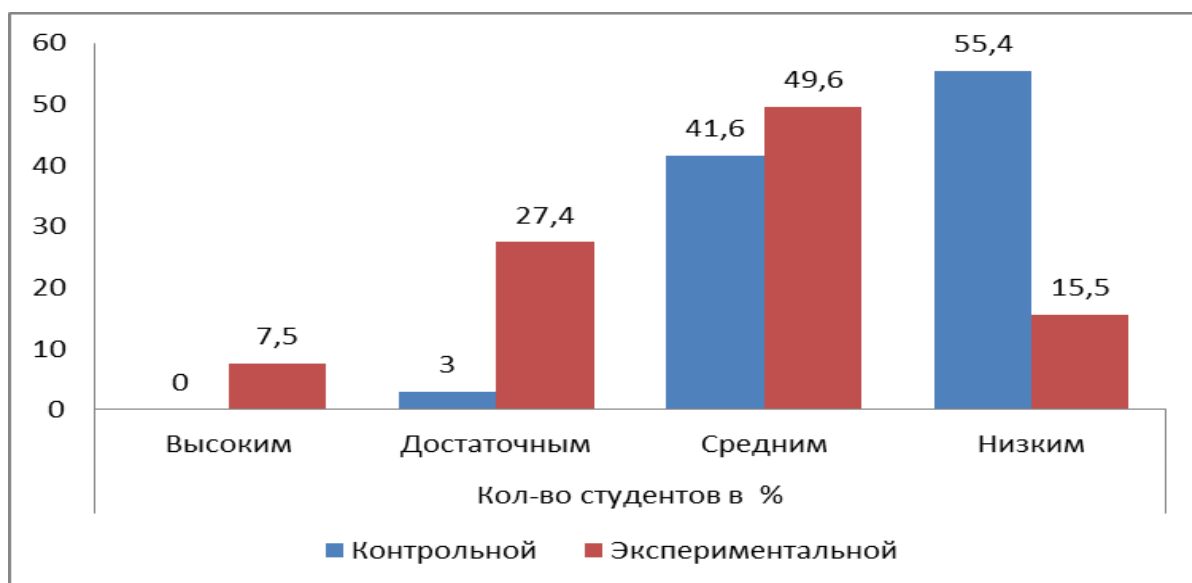
Таблица 15. представлен: Уровень по сформированности компонентов профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной контрольной группах (по 2 промежуточному срезу)

Представлены уровни. Представлены компоненты.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	8,2	31,8	50,6	9,4
Гностическим	4,7	18,8	56,5	20,0
Процессуальным	9,4	24,7	48,3	17,6
Комуникативным	12,9	38,8	34,1	14,2
Творческим	7,1	22,4	51,7	18,8
Рефлексивным	2,4	28,2	56,5	12,9

Таблица 16. представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по 2 промежуточному срезу)

Представлены уровни. Представлены Группы.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Контрольной	0	3,0	41,6	55,4
Экспериментальной	7,5	27,4	49,6	15,5

Диаграмма 8. представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по 2 промежуточному срезу)



Результатами по второму промежуточному срезу также выявлено повышение уровня профессиональной компетентности у будущих педагогов в экспериментальной группе и проявление высокого уровня ее сформированности у 7,5% студентов. Повышение произошло на всех уровнях профессиональной компетентности. Достаточный уровень профессиональной компетентности проявился у 27,4%, тогда как контрольной группой достаточный уровень определился лишь у 3,0% студентов. Средним уровнем по сформированности выявлено 49,6% в экспериментальной группе и 41,6 % студентов - в контрольной. Контрольная группа проявила себя по прежнему доминированием низкого уровня - 55,4% студентов, тогда как экспериментальная показала лишь 15,5%. Результаты по диагностике в отдельных компонентах выявлено, что средний уровень является доминирующим вместе с проявлением высокого, достаточного и низкого уровней.

Сформированность по коммуникативному компоненту на этом этапе проявилась достаточным уровнем у 38,8% студентов, что явилось по

данному компоненту самым высоким показателем, в целом проявившимся: высоким уровнем - 12,9 %; средним - 34,1 %; низким -14,2 %. По личностному (50,6%), гностическому (56,5%), процессуальному (48,3%), творческому (51,7%) и рефлексивному (56,5%) компонентам средний уровень остался преобладающим.

Контрольным срезом представлен 2015-2017 учебный год, четвертый курс после второй педагогической практики и изучения дисциплины «Педагогическое мастерство», результаты которого отражены Таблицами 17,18,19 и Диаграмма 9.

Таблица 17- представлен – Уровень по сформированности компонентов профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной контрольной группах (по контрольному срезу)

Представлены уровни. Представлены компоненты.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	0,0	12,2	71,	15,9
Гностическим	0,0	6,	57,3	36,6
Процессуальным	0,0	4,9	43,9	51,2
Комуникативным	0,0	11,0	74,4	14,6
Творческим	0,0	8,5	43,9	47,6
Рефлексивным	0,0	2,4	46,3	51,3

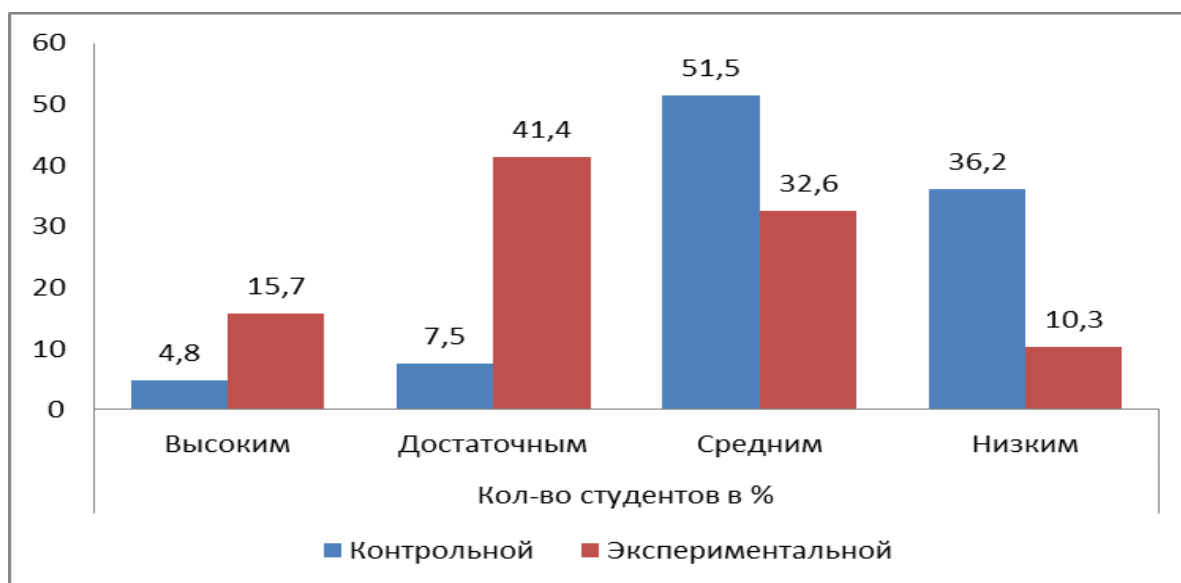
Таблица 18- представлен: Уровень по сформированности компонентов профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной контрольной группах (по контрольному срезу)

Представлены уровни. Представлены компоненты	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Личностным	18,8	57,6	17,7	
Гностическим	15,3	40,0	30,6	
Процессуальным	18,8	34,1	27,1	
Комуникативным	22,4	51,7	21,2	
Творческим	10,6	32,9	48,2	
Рефлексивным	8,2	31,8	50,6	

Таблицей 19 представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по контрольному срезу)

Представлены уровни. Представлены группы.	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
Контрольной	4,8	7,5	51,5	36,2
Экспериментальной	15,7	41,4	32,6	10,3

Диаграмма 9. представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по контрольному срезу)



Результатами контрольного среза констатируется повышенный уровень в профессиональной компетентности у студентов в экспериментальной группе - 15,7 % вместо 4,8 % у студентов в контрольной группе. Студентами, представившими достаточный уровень сформированности, представлено увеличение: в экспериментальной группе - с 27,4 % до 41,4 %; в контрольной - с 3,0 % до 7,5 %. Средним уровнем профессиональной компетентности по контрольному срезу представлено: в экспериментальной группе - 32,6 % вместо 51,5% студентов в контрольной группе. Студенты с низким уровнем профессиональной компетентности в экспериментальной группе были представлены - 10,3 %, в контрольной - 36,2 %.

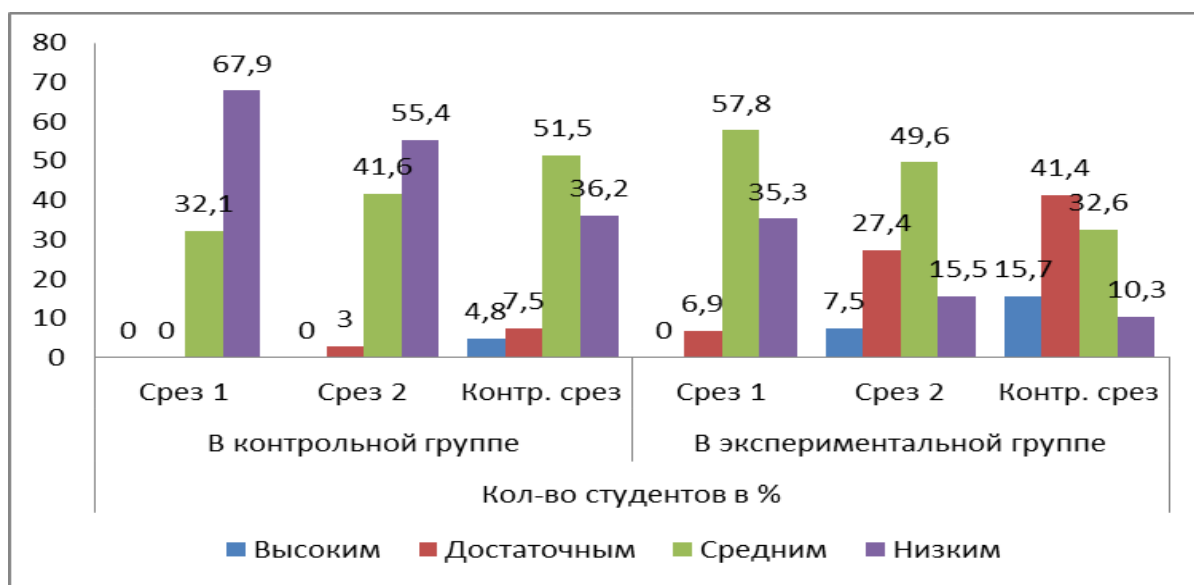
В таблице 20 и на Диаграмма 10 представлены результаты диагностики динамики профессиональной компетентности в процессе формирующего эксперимента.

Таблицей 20 представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у будущих педагогических кадров в контрольной и экспериментальной группах (по формирующему эксперименту)

Представлены	Кол-во студентов в %
--------------	----------------------

уровни	В контрольной группе			В экспериментальной группе		
	Срез 1	Срез 2	Контр. срез	Срез 1	Срез 2	Контр. срез
Высоким	0	0	4,8	0	7,5	15,7
Достаточным	0	3,0	7,5	6,9	27,4	41,4
Средним	32,1	41,6	51,5	57,8	49,6	32,6
Низким	67,9	55,4	36,2	35,3	15,5	10,3

Диаграмма 10 представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по формирующему эксперименту)



Таблицами 21 и Диаграмма 11 показаны результаты по диагностике общего уровня в сформированности профессиональной компетентности выпускников 2017 года, учителей, имеющих стаж педагогической деятельности до 5 лет, студентов в контрольной и экспериментальной группах.

Представлены уровни в группах:	Кол-во студентов в %			
	Высоким	Достаточным	Средним	Низким
В контрольной	36,2	51,5	7,5	4,8
В экспериментальной	10,3	32,6	41,4	15,7
У выпускников 2012 года	32,1	51,7	11,6	4,6
У учителей (стаж до 5 лет)	7,1	30,0	42,9	20,0

Диаграмма 11- представлен: Общий уровень по сформированности профессиональной компетентности у будущих преподавателей в контрольной и экспериментальной группах, по выпускникам 2017 года, учителям, имеющим стаж педагогической деятельности до 5 лет.

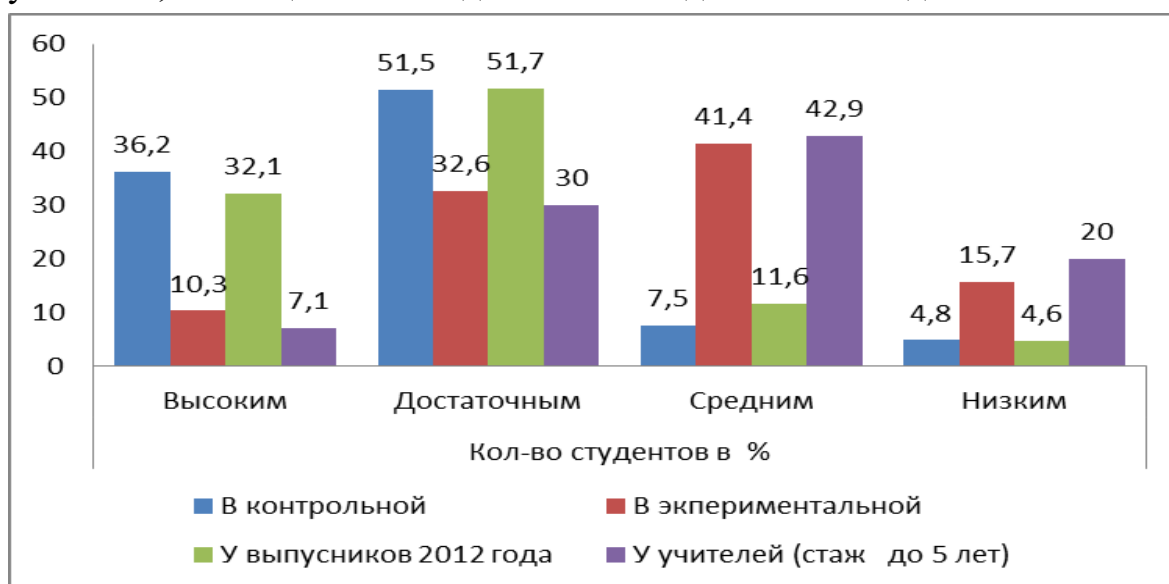


Диаграмма наглядно показано, что высокий уровень профессиональной компетентности по экспериментальной группе выявлен 15,7 % у будущих преподавателей, тогда как контрольной группой и выпускниками 2017 года проявлено соответственно лишь 4,8 % и 4,6 %, т.е. более низким уровнем, чем у учителей, имеющих стаж педагогической деятельности до 5 лет - 20 % , что обусловлено стажем

практической деятельности. Достаточный уровень проявился в экспериментальной группе - 41,4 %, в контрольной – 7,5 %, у выпускников – 11,6 %, у учителей, имеющих стаж до 5 лет - 42,9 %. Средним уровнем представлено: 32,6 % у студентов по экспериментальной группе, 51,5 % у студентов по контрольной группе, 51,7 % у выпускников и 30,0 % у учителей. На низком уровне профессиональной компетентности остались: 10,3 % студентов в экспериментальной группе, 36,2 % студентов в контрольной группе, 32,1 % выпускников и 7,1 % учителей.

На всех этапах опытно - педагогической работы проводилась диагностика формирования направленности личности. Ее результаты представлены в таблицах 22,23,24 и на Диаграмма 12, 13, 14.

Таблицей 22 представлена: Сформированность направленности личности будущих педагогов (по 1 промежуточному срезу)

Представлены уровни в группах:	Кол-во студентов в %		
	Высоким	Средним	Низким
В контрольной	20,7%	56,1%	23,2%
В экспериментальной	33,0%	48,2%	18,8%

Диаграмма 12 представлена: Сформированность направленности личности у будущих преподавателей (по 1 промежуточному срезу)

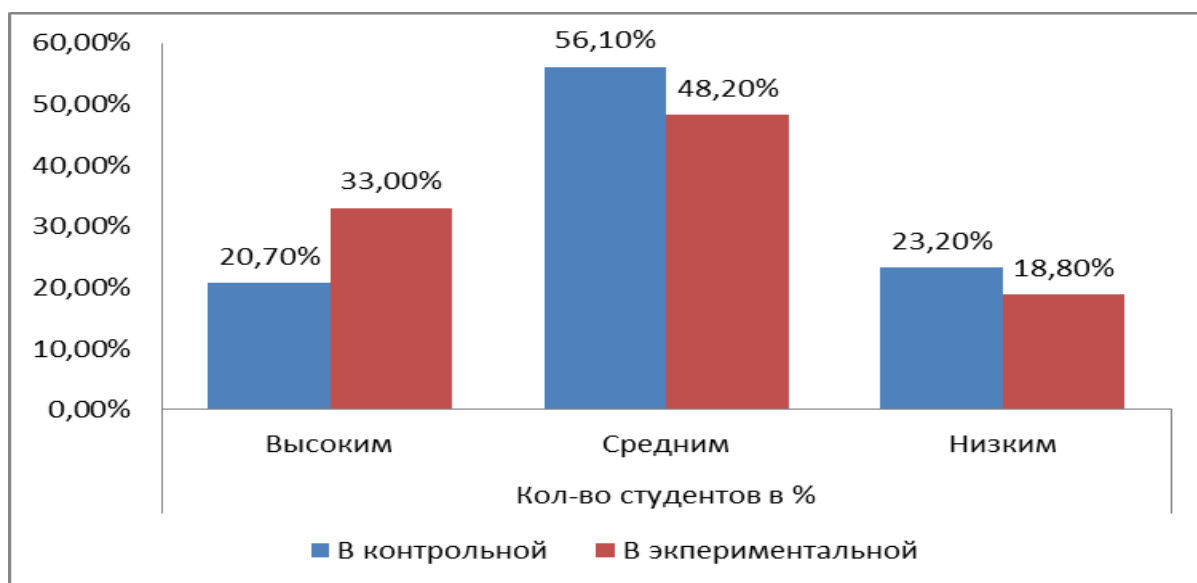


Таблица 23 - Сформированность направленности личности будущих педагогов (2 промежуточный срез)

Представлены уровни в группах:	Кол-во студентов в %		
	Высоким	Средним	Низким
В контрольной	25,6%	54,9%	19,5%
В экспериментальной	55,3%	31,8%	12,9%

Диаграмма 13 представлена: Сформированность направленности личности у будущих преподавателей (по 2 промежуточному срезу)

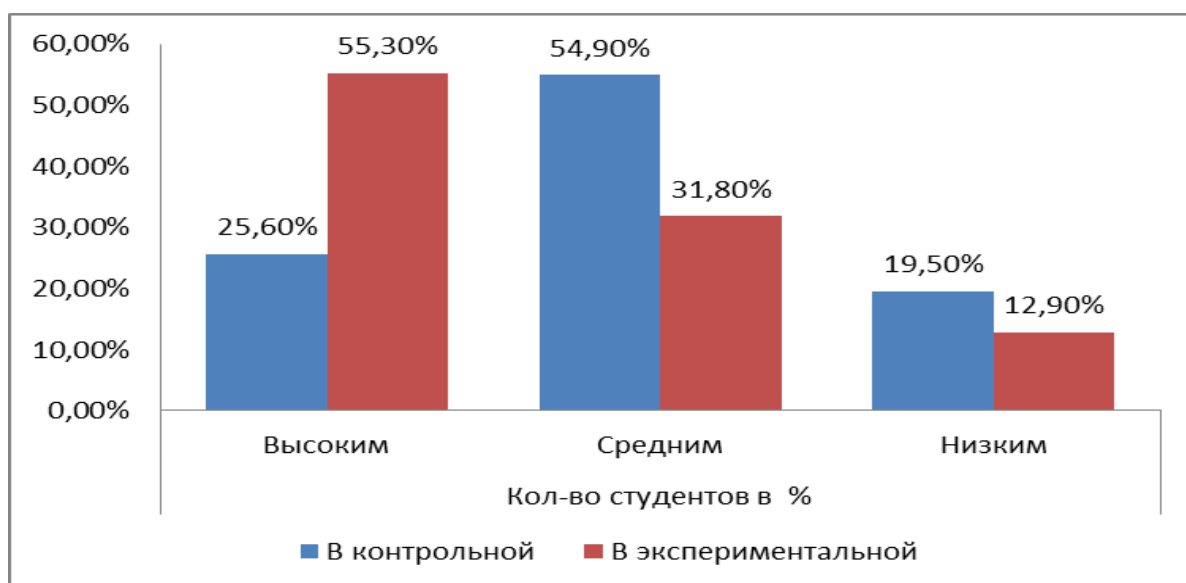
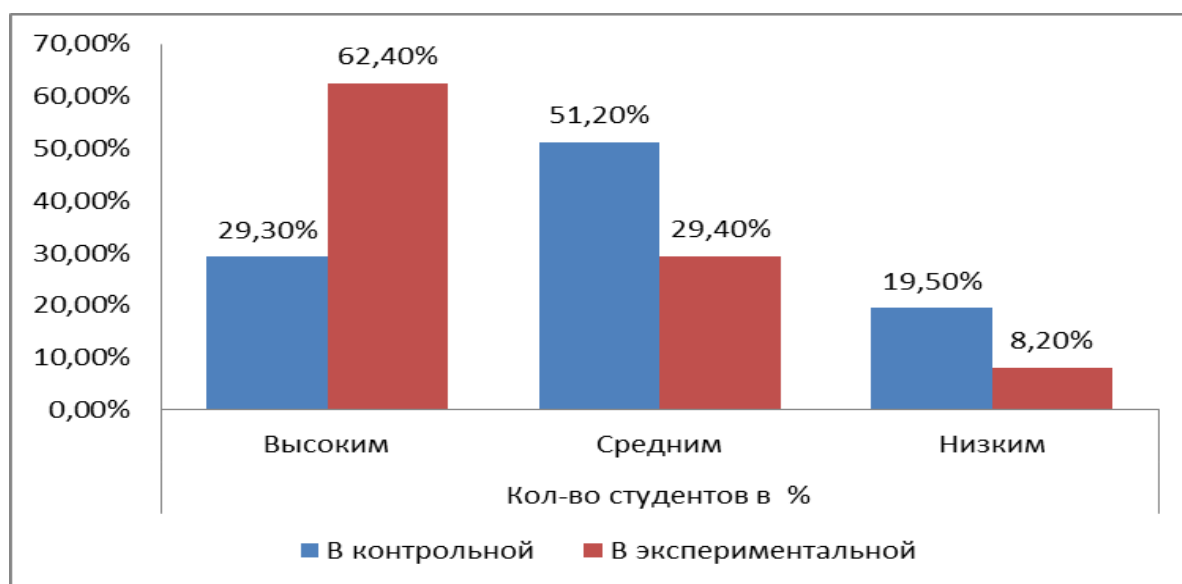


Таблица 24 - Сформированность направленности личности будущих педагогов (контрольный срез)

Представлены уровни в группах:	Кол-во студентов в %		
	Высоким	Средним	Низким
В контрольной	29,3%	51,2%	19,5%
В экспериментальной	62,4%	29,4%	8,2%

Диаграмма 14- представлена: Сформированность направленности личности будущих преподавателей (по контрольному срезу)



Данные, полученные на промежуточных и контрольном срезах, показывают положительную динамику развития педагогической направленности личности будущих педагогов. Если на начало эксперимента в экспериментальной группе высокий уровень был представлен 22,4 %, то на 1 промежуточном срезе уже 33,0 %, на втором - 55,3 %, на контрольном - 62,4 % будущих педагогов.

В контрольной группе произошли гораздо меньшие изменения: на начало эксперимента - 20,7 %, на 1 промежуточном срезе - 20,7 %, на втором - 25,6 % и на контрольном срезе лишь 29,3 %. Изменения произошли также на среднем и низком уровнях. В экспериментальной

группе на констатирующем эксперименте средний уровень показали 53,7 %, на первом промежуточном - 48,2 %, на втором промежуточном - 31,8 % и на контрольном 29,4 %. Уменьшение произошло за счет перехода на высокий уровень сформированноеTM. В контрольной группе на констатирующем эксперименте у 53,7 % выявлен средний уровень, на 1 промежуточном его показали 56,1 %, на втором промежуточном - 54,9 % и на контрольном 51,2 %. В контрольной группе уменьшение количества студентов со средним уровнем произошло лишь на контрольном срезе также за счет перехода на высокий уровень. Низкий уровень на констатирующем эксперименте в экспериментальной группе представлен 23,5 %, на первом промежуточном - 18,8 %, на втором - 12,9 % и на контрольном его показали 8,2 %. В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 26,5 %, на первом промежуточном - 23,2 %, на втором - 19,5, который сохранился и на контрольном срезе.

На контрольном этапе была также проведена повторная диагностика уровня сформированности самооценки будущих педагогов. Ее результаты показаны Таблицей 25 и Диаграмма 15.

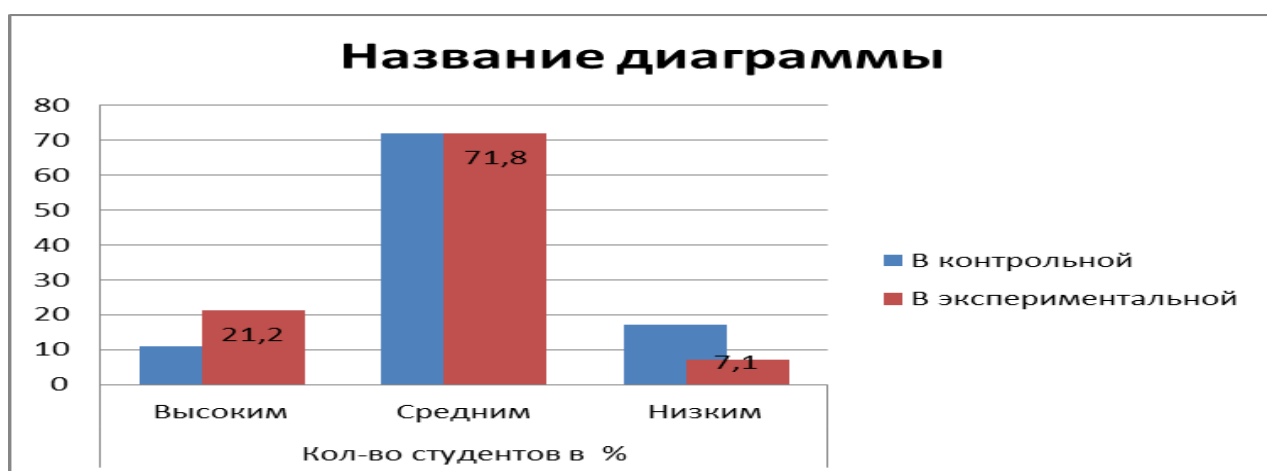
Таблицей 25 представлена: Сформированность самооценки у студентов в контрольной и экспериментальной группах (по контрольному срезу)

Представлены уровни в группах:	Кол-во студентов в %		
	Высоким	Средним	Низким
В контрольной	11,0	72,0	17,0
В экспериментальной	21,2	71,8	7,1

Данные диаграмме и таблицы показали, что в экспериментальной группе высокий уровень самооценки повысился с 15,3 % на констатирующем этапе до 21,2 % на контрольном. Количество студентов со средним уровнем самооценки также увеличилось с 64,7 % до 71,8 %, а с

низким - уменьшилось с 20,0 % до 7,1 %. Положительную динамику в сформированности самооценки, на наш взгляд, можно объяснить включением будущих педагогов в практическую деятельность, позволяющую реально проверить и оценить свой уровень знаний и умений, где формировались и развивались профессионально-значимые качества личности и способностей, происходила адаптация к реальным условиям будущей профессиональной деятельности.

Диаграмма 15 - Сформированность самооценки студентов контрольной и экспериментальной групп (контрольный срез)



В контрольной группе уменьшение произошло на высоком и низком уровнях с 14,6 % до 11,0 % и с 23,2 % до 17 % соответственно. На среднем уровне произошло незначительное увеличение с 62,2 % до 72,0 %. Отсутствие в контрольной группе практической подготовки до педагогической практики, недостаточные знания по возрастной и педагогической психологии, не умение владеть собой повлекли снижение высокого уровня самооценки на контрольном этапе.

Выводы по второй главе

По результатам второй главы мы можем констатировать, что диагностикой в уровнях по сформированности профессиональной компетентности у выпускников вуза, учителей, имеющих стаж педагогической деятельности до 5 лет выявлен недостаточный уровень,

требуемый для успешной практической деятельности. Выявление педагогических условий по формированию профессиональной компетентности у будущих преподавателей в контексте учебно-воспитательного процесса в вузе проведено на основе анализа педагогического процесса, связанного с профессиональной подготовкой у будущих педагогов и изучения государственных стандартов. Проверка эффективности по выявленным педагогическим условиям и методике их реализации в контексте вузовского учебно-воспитательного процесса разрабатывалась на основе программы по опытно-педагогической работе и по ходу формирующего эксперимента. Представленные результаты по формирующему эксперименту выявили положительную динамику в формировании профессиональной компетентности у будущих преподавателей, что обосновало эффективность представленных нами педагогических условий и методики, связанной с их реализацией, в целостном учебно-воспитательном процессе в вузе.

Заключение

Современное профессиональное образование характеризуется его осуществлением в условиях, представленных глобальным мировым кризисом. В Республике Таджикистан реформирование системы образования представлено трансформациями в социально-экономическом и политическом обустройстве общества, что актуализировало подготовку кадров, в том числе и педагогических, в условиях «новой информационной формации». В связи с выше изложенным, современный мир, представлен новыми тенденциями, связанными с подготовкой профессионально-компетентных специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

В **заключении** подытоживаются результаты исследования и вкратце сформулированы **выводы** по теме диссертации:

1. Анализ научной психолого-педагогической литературы констатирует разнообразие подходов и неоднозначность трактовки дефиниции «профессиональная компетентность». На основе анализа имеющихся толкований данной дефиниции было сформулировано собственное определение профессиональной компетентности будущих педагогов, под которой понимается качественная характеристика личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности, проявляющаяся в личностном, гностическом, процессуальном, коммуникативном, творческом, рефлексивном компонентах интегрированных в опыте практической деятельности, основой которой является направленность личности. Педагогическая направленность личности будущего педагога выступает основой профессиональной компетентности, определяя мотивационные основы в выборе профессиональной деятельности, проявляющихся через профессионально-значимые качества и, тем самым, обуславливая успешность овладения ею.

2. Для выявления уровня сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов была разработана методика диагностики ее общего уровня и отдельных компонентов. Каждый компонент профессиональной компетентности - гностический, процессуальный, коммуникативный, личностный, творческий и рефлексивный - представлен двумя критериями по пяти показателям. Таким образом, общий уровень профессиональной компетентности выявляется по 60 показателям, каждого компонента по десяти. Оценка показателей производится по десятибалльной системе. Сформированность профессиональной компетентности определяется четырьмя уровнями: высокий, достаточный, средний и низкий.

3. На основе анализа процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, государственных стандартов педагогических специальностей, рабочих учебных планов, рабочих программ по психолого-педагогическим и

специальным дисциплинам были выявлены и обоснованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов:

- 1) наполнение содержания вузовского компонента рабочих учебных планов педагогических специальностей психолого-педагогическими дисциплинами;
- 2) непрерывность практической подготовки студентов в процессе всего периода обучения;
- 3) спецкурс «Профессиональная компетентность педагога»;
- 4) обучающий процесс в основе на активные методы в обучении;
- 5) единство направленности деятельности кафедр и профессорско-преподавательского состава вуза.

4. Проведенная опытно-педагогическая работа по проверке эффективности педагогических условий формирования профессиональной компетентности способствовала развитию личности будущих педагогов, что проявилось в развитии системы самоуправления и рефлексии, в изменении самооценки в сторону большей адекватности, в стремлении к самосовершенствованию, что подтверждает личностно-деятельностную природу профессиональной компетентности будущих педагогов. Данный факт является подтверждением гипотетически выдвинутого предположения о направленности личности как основы профессиональной компетентности и диалектической зависимости указанных феноменов.

5. Разработанные нами: специальный курс - «Профессиональная компетентность педагога», а также учебно-методические рекомендации, связанные с формированием профессиональной компетенции у будущих педагогов в процессе опытно-экспериментальной деятельности подтвердили свою теоретическую обоснованность и практическую рациональность применительно к новым требованиям развития системы высшего образования.

На основе проведенного исследования и его результатов можно сформулировать следующие рекомендации:

1. Современная система высшего образования в Республике Таджикистан диктует необходимость переосмысления педагогического процесса, разработки новых концептуальных подходов к организации обучения в педагогическом вузе, адекватному отбору его содержания, форм и методов, так как это будет в большой мере соответствовать практическому, профессионально-направленному характеру подготовки.

2. Исследование условий для формирования профессиональной компетенции будущего учителя в учебном процессе вуза выявило, что как целостное психолого-педагогическое явление это предусматривает:

-качественную трансформацию всех компонентов готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в целом;

-организация соответствующих условий в вузе, ориентированных на внедрение инновационной технологий и реализованной на практике системы по формированию профессиональных компетенции будущего педагога.

3. Использование механизмов управления в учебно-образовательном пространстве вуза, направленного на совершенствование образования на всех уровнях и ступени и по всем компонентам педагогического процесса, ориентированного на управление по результату подготовки, где личность студента и преподавателя выступают как высшая ценность для совершенства которой создаются все благоприятные условия.

4. Педагогам при формировании общих и профессиональных компетенций у студентов предстоит реализовать не просто компетентностный подход, а овладеть целым рядом подходов, позволяющих достичь цели современного образовательного процесса, сущность которой заключается в создании условий для развития личности студента, формирования у него определенных общих и профессиональных

компетенций, умений анализировать и действовать с позиции эффективности отрасли и специалиста.

5. Формирование профессиональной компетенности будущего учителя целесообразно строить с учетом ориентации учебно-воспитательного процесса вуза на объект деятельности учителя и овладения студентами необходимыми способами педагогического профессионализма.

6. Содержанием, организационными формами, методами, средствами и приёмами учебно-воспитательной деятельности в педагогическом вузе должна учитываться направленность на формирование у студентов профессионально-педагогических качеств.

Проведенное нами исследование не исчерпывает всех проблем формирования профессиональной компетенции будущего педагога в вузе, но имеет дальнейшую практическую перспективу, базирующуюся на дидактических аспектах педагогического образования. В качестве перспективных направлений исследования можно предложить, в частности, исследование системы оценивания общих и профессиональных компетенций, особенностей формирования общих и профессиональных компетенций в условиях модульно-рейтингового обучения, формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в последипломном образовании в аспекте «образование через жизнь» и т.д.

Список использованной литературы

1. Абдуллаев С. Развитие высшего образования в Таджикистане. Худжанд, 1996. -238с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для.пед. спец. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1989. - 139 с.
3. Абдуллина О.А., Загвязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов. -М., 1989.- 174 с.

4. Абдыманапов С.А., Ахметкаримова Г.С., Нефедова Л.В., Соколова М.Г. Педагогическая практика как этап профессиональной подготовки будущего учителя //Вестник Евразийского Национального Университета им. Л.Гумилева, 2002, № 1-2, С. 102-106
5. Абрамова И.Г. Подготовка руководителей профессионально-технических училищ к принятию эффективных педагогических решений: Автореферат дис. ... к.п.н. - Л., 1985. - 16 с.
6. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. 1998. - №1. - С. 74 - 78.
7. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка): диссертация . доктора педагогических наук: 13.00.01 / Душанбе, 2009.- 373 с.
8. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.-80 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2002.-288 с.
10. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Дис.д.п.н. (13.00.08), Новосибирск, 2002. -428 с.
11. Артёмова Л.К. Кадровое обеспечение профильного обучения // Педагогика. - 2006. - №10. – С.15-21.
12. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследование. М: Изд. Московского ун-та, 1984 - 104с.
13. Атахонов Т., Лутфуллоев М., Шарифов Ф. Очеркҳои афкори педагогӣ. (на тадж. яз.). [Матн], Душанбе, 2005.

14. Ахметзянова Л.М. Педагогическое призвание и динамика его развития: Автореферат дис. ... к.п.н., Л., 1973.-22 с.
15. Бабаев Р.Х. Педагогические особенности формирования профессиональной компетентности к воспитательной работе студентов педагогических вузов. диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук. Душанбе-2009. 190 с.
16. Барномаи давлатии ислохот ва рушди соҳаи таҳсилоти ибтидоӣ ва миёнаи касбии Ҷумҳурии Тоҷикистон барои солҳои 2012-2020(на тадж. яз.). (қарори Ҳукумати Ҷумҳурии Тоҷикистон аз «30» 04.2012, №200). Душанбе,2012-66с.
17. Барномаи намунавии таълимии курси тақмили ихтисоси омӯзгорони синфҳои ибтидоӣ оид ба таълими салоҳиятнокӣ. (на тадж. яз.). Душанбе-2016. 62 с.
18. Барномаи рушди инноватсионии Ҷумҳурии Тоҷикистон барои солҳои 2011-2020 (на тадж. яз.). (Қарори Ҳукумати Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 30 апрели соли 2011, № 227) Душанбе 2011-93с
19. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. - Ростов н/Дону: «Феникс», 2000. - 416 с.
20. Большой энциклопедический словарь. -<http://dic.academic.ru>
21. Бородавский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы технологии //Педагогика, - 1993, №5
22. Браже Т.Г. Современная аттестация учителей: цели и тенденции //Педагогика, № 3, Москва 1995.
23. Буасси С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе //Вопросы психологии, 1971, № 3, С.138-143
24. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие /Отв. ред. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.

25. Валицкас Г.К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей //Вопросы психологии, 1989, № 1, с.45 - 54
26. Варданян Ю.В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) Москва, 1999г.
27. Васьковская СВ. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореферат дис. ... к.п.н. -Киев, 1987. -16 с.
28. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика.М -2003. - № 10. -С.51 – 55
29. Волкова Л.П. Школьный учебник в профессиональной подготовке будущего учителя. /Проблема формирования профессиональных навыков в процессе обучения в педвузе. Архангельск. 1982 г.
30. Воробьева Т.А. Методологические предпосылки и опыт разработки методики профессионального отбора к профессии учителя: Автореферат дис. ... к.п.н.-Л., 1971.-18 с.
31. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. Давыдова В.В. - М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
32. Генов Ф. Психология управления. - М., 1992. - 422 с.
33. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций: учебное пособие для вузов по спец психологии. - М.б ЧеРо: Юрайт, 2002. - 334 с.
34. Гликман И.З. Актуальные проблемы воспитания будущих учителей //Вестник высшей школы. - 1999. - № 8. - С. 5 – 9
35. Григорян Е.А. развитие уровня профессиональных притязаний студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: Автореферат дис. к.п.н. -М. 1986 г.-16 с.
36. Гришин Э.А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя. М.: 1979.- 98 с.

37. Гусев С. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога. // Народное образование, 1978, № 8- с. 129.
38. Давлатов М. Психология. (на тадж. яз.). Душанбе 2010-319 с.
39. Дар бораи ҷудо кардани грантҳои хурд ҷиҳати ҷалби донишҷӯён ба таҳияи лоиҳаҳои инноватсионӣ ва кашфиёту ихтироҷкорӣ дар Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 1 августи соли 2015, №496(на тадж. яз.).
40. Деркач Т.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе. - Ярославль, 1972 - С. 62
41. Джалзова С.Х., Психологические особенности личностной профессионализации студентов педагогического вуза. Автореф. дисс . . . канд. психол. наук. Ташкент, 1994. —18 с.
42. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Дисс. док. пед. наук. М., 1983.-356с. :
43. Ермолаева М.В., Захарова А.Е., Калинина Л.И., Наумова СИ. Психолого-педагогическая практика в системе образования. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 288с.
44. Зайтметов Ҳ.А., Психологияи умумӣ (на тадж. яз.). “Ношир” Хуҷанд. 2017.- 240 с.
45. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С.34-42.
46. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
47. Кагальник А.И. Формирование самооценки профессионально-значимых качеств будущих учителей //Вопросы психологии, 1989, № 5, С.45-51

48. Кан-Калик В.А. К Разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе //Формирование личности специалиста в вузе. Сборник научных трудов. - Грозный, 1980. - С. 513
49. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
50. Карапетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2000. -192с.
51. Карелина А. А. Психологические тесты. Том 1. Москва 2002, 312 с.
52. Кирпичева А.Г. Педагогические основы деятельности комсомольской организации института по подготовке студентов к воспитательной работе в школе-Минск, 1973 - 124 с.
53. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. -350 с.
54. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., переработ, и доп. М., 1970-391 с. ссылки: 39
55. Коджаспиров Г.М., Коджаспирова Ю.А. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М., 2001 -283 с.
56. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя. - Л., 1980. - 168 с.
57. Колденкова А.Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов. - Л., 1977, С.64 – 67
58. Колев Г. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогических учебных заведений. - Л., 1989 - 38 с.

59. Колесникова И.А. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. -Ростов н/Д., 2001. - С. 127-136.
60. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М., 1939.- 317с.
61. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому воздействию с учащимися: Учебное пособие. — М.: Прометей, 1990-160 с.
62. Кондрашова Л.В. Нравственно - психологическая готовность студента к учительской профессии. Киев: Высшей школы, 1987 52с.
63. Концепцией перехода на новую систему среднего общего образования в Республике Таджикистан”. №3.Душанбе, 2010
64. Концепция национальной школы Республики Таджикистан. Душанбе: 1994.
65. Национальная концепции инклюзивного образования в Республике Таджикистан на 2011-2015годы
66. Национальная концепция воспитания в Республике Таджикистан от 3.03.2006 г. №94
67. Кордуэлл М., Психология. А - Я: Словарь-справочник /Пер. с англ.К.С.Ткаченко. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 448 с.
68. Коршунова Н.Н. Твои вершины /Программа учебного курса «Акмео-графия» (540400 «Профессиональное образование» магистратура). - СПб.: Рос-ГПУ им. А.И.Герцена, 2001. - 28 с.
69. Коссов Б.Б. Профессиональная диагностика и методы исследования личности руководителя //Вопросы психологии, 1989, № 2, С.43-50
70. Костылева Н.Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной

- компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы: Дис. .. канд. пед. наук. - Казань, 1997. - 252 с.
71. Крутецкий В. А. «Психология». Душанбе Нашриёти “Маориф», 1977-318 с.
72. Кузнецова В.Е. Формирование профессионально -творческих способностей у будущих учителей воспитателей. Автореф. дисс.канд. пед. наук.-М.: 2000.-19 с.
73. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
74. *Закон Республики Таджикистан «О высшем профессиональном образовании и профессиональном послевузовском образовании». - Душанбе, 2003.*
75. Закон Республики Таджикистан « Об образовании », (Қонуни Ҷумҳурии Тоҷикистон «Дар бораи маориф»), Душанбе, 2013.
76. Закон Республики Таджикистан об инновационной деятельности Душанбе, 2012 г.№822
77. Ландшeer В. Концепция минимальной компетентности //Перспективы: вопросы образования, 1998, № 1.С.32
78. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007 – 144 с.
79. Латипов С.О. Педагогические условия формирования информационной компетентности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: автореф.дисс.канд.пед.наук, Курган-Тюбе, 2011-24с.
80. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998-288 с.
81. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - 304 с.

82. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии [Текст] / Г. Р. Ломакина // Педагогическое мастерство: материалы междунар, заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 276-279.
83. Ломов М. Методологические и теоретические проблемы психологии. -М, 1984-С. 100-106
84. Луғати тафсирии педагогика. Душанбе; 1988
85. Лукин М.В. Динамика отношения к себе в процессе организаторской деятельности руководителя: Автореферат дис. ... к.п.н.-Л.. 1986.-20 с.
86. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя //Педагогика, № 10, 2001 г.
87. Лутфуллоев М. Истиқлолияти Тоҷикистон ва маорифи навин. (на тадж. яз.). Душанбе: Сахбо, 2006 - 220 с.
88. Лутфуллоев М.Л., Шарифов Ф. Маърифат асоси рушди ҷамъият(на тадж. яз.). (Матн). — Душанбе: Сахбо, 2004. — 63с.
89. Лутфуллоев М.- Дидактикаи муосир (на тадж. яз.). / М. Лутфуллоев.- Душанбе:2001.-336 с.
90. Маджидов Н.М. Психологические аспекты профессиональной работы на профессию учителя (на опыте педагогических классов Таджикистана). Дисс. канд. психол. Наук, Ташкент:ТГПИ им. Низами, 1991.
91. Макаренко А.С. Собрание сочинений. - М., 1968, т.5. - С. 179
92. Максудов З. Теоретические предпосылки реализации ценностно-компетентностного подхода в подготовке студента педагогического колледжа – будущего учителя. Душанбе -2014. 25 с.
93. Марков, А.К., Таҳлили психологии салоҳияти касбии омӯзгор/ А.К. Марков// Педагогикаи советӣ.-1990.-№8.-С.82-88

94. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. // Сов. Педагогика, 1990, № 8, с. 82-88.
95. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993. - 190 с, С. 42
96. Маслов В.И. Теория и методика педагогического руководства непрерывным повышением компетентности директора школы: Дис. ... д.п.н., Киев, 1991-С.102, 104, 108,125
97. Матвеева Э.Ф. О профессиональной подготовке в педагогическом вузе //Химия: Методика преподавания в школе. - 2002 - № 3. - С. 18
98. Маҳмудов Ш.К., Абдурашитов Н., Психологияи омӯзгорӣ. (на тадж. яз.). Душанбе,2011-193с.
99. Методика дар низоми таълими салоҳиятнокӣ. Модули 3.(на тадж. яз.). (Дастур барои омӯзгор). (Қарори мушовараи Вазорати маориф ва илм аз 28 .04. 2016 таҳти № 6/37). Душанбе, 2016-129 с.
100. Мирбобоева Б. Ҷанбаҳои равишҳои педагогии ташкили кор дар мактабҳои камнуфус//(на тадж. яз.). Пажӯҳишгоҳи рушди маорифи АТТ, Душанбе- 2014
101. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. ~М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. - 200 с: ссылки: 45,48,49, 52,
102. Мустафоқулов Т., Нарзуллоева М. Асосҳои психологияи синнусолӣ ва педагогӣ. (на тадж. яз.). Кулоб,2003-360 с.
103. Набиева Е.В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой теме: Автореферат дисс...к.п.н., Иркутск, 2001. 30 с.

104. Ниёзов Ф., Зиёев М., Модули 1. Низомномаи таълими салоҳиятнокӣ (на тадж. яз.). (Дастур барои омӯзгор) Душанбе, 2016- 36 с.
105. Низомномаи низоми кредитии таҳсилот дар муассисаҳои таҳсилоти олии касбии Ҷумҳурии Тоҷикистон. (на тадж. яз.). (Қарори мушовараи Вазорати маориф ва илми Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 30.12.2016, №19/24). Душанбе, 2016-32 с.
106. Низомномаи тайёр кардани кадрҳои илмӣ ва илмию педагогӣ дар Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 31. 05. 2012, №265, аз 10.02.2016, №66 Душанбе, 2016
107. Низомномаи таҷрибаомӯзии педагогии муассисаҳои таҳсилоти олии касбии Ҷумҳурии Тоҷикистон. (на тадж. яз.). (Қарори мушовараи Вазорати маориф ва илми Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 28.01.2017) Душанбе- 2017.-17 с
108. Низомномаҳои бакалавриат, магистратура ва мутахассис (на тадж. яз.). (Қарори Ҳукумати ҚТ аз 10.02.2016 №66) Душанбе, 2016- 17 с
109. Новоселов С.А., Шкутина Л.А., Егоров В.В. Творческий компонент профессиональной подготовки педагога профессионального обучения. - Киров, 2001-303 с.
110. Новые исследования в психологии. №1 (18) Москва 1978-77 с.
111. Нурув Б., Раҳимов Х. Педагогика. (на тадж. яз.). Душанбе: “Маориф”, 2002-334с.
112. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования /Сост. Е.И.Рогов. - М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 - 448 с.
113. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 14-ое стереотипное. - М.:1982, 619с.

114. *Эмомали Рахмон. Послание Президента Республики Таджикистан в Маджлиси Оли. (22.12.2016), Душанбе, 2016. - 40с.*
115. Панферова В.Н. Психология для бакалавров. Москва -2013-480 с.
116. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие /Отв. ред. Буланова-Топоркова М.В. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
117. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. - М.: Школа-пресс, 1998. - 512 с.
118. Педагогическая психология: Учебное пособие. - Ростов н/Дб изд-во «Феникс», 2003. - 224 с. (Серия «Высшее образование»)
119. Петровский А.В., Ковалева В.М., Крашенинников А.А. и др. Основы педагогики и психологии высшей школы. - М.: Изд-во Московского университета, 1986-303 с.
120. Платонов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. -М, 1991- 192 с.
121. Платонов К.К. Профессиональное призвание //Профессиональная ориентация молодежи. - М., 1978. - С. 92 – 130
122. Полат Е.С. Дистанционное обучение в профильных классах общеобразовательной школы // Профильная школа. - 2005. - №5. – С.6-10.
123. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
124. Прохорова М.В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: Дис...доктора пед. наук. -СПб, 1992,-449 с.

125. Психология — люди, концепции, эксперименты. Пол. Клейман, перевод с английского Оксаны Медведь. Москва 2015,- 267 с.
126. Психология: словарь [Текст]: А.В. Петровский. — М.: Просвещение, 1984. — 212с.
127. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. - М: Аспект Пресс, 2000, - 54 с.
128. Разина Н.А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования //Завуч, № 4, 2001г.
129. Разина Н.А. Практическая реализация диагностики профессиональной компетентности учителей //Завуч, № 6, 2001г.
130. Рахимов С. Формирование готовности будущего учителя технологии к обучению учащихся народным ремеслам и декоративно-прикладному творчеству: автореф. дисс. канд. пед. наук., Кургантүбе,2010.-28с.
131. Рахманова М.Д. Инновационные технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов при обучении английскому языку: автореф.дисс.канд.пед.наук, Душанбе, 2016-25с.
132. Раҳимов Х., Нуров А. Педагогика (на тадж. яз.). (Матн). - Душанбе, 2000. — 331с
133. Раҳмонов Э.Ш. Ватандӯстӣ ва худшиносии миллат. (на тадж. яз.). Душанбе 1999.
134. Раҳмонов З.П., Раҳмонова Д.З., Салоҳияти касбӣ ва маҳорати педагогии омӯзгори муосир. (на тадж. яз.). Хуҷанд, 2017-192 с.
135. Раҳмонова Д.З. Практикуми психологияи умумӣ. (на тадж. яз.). Хуҷанд-2015.- 355с.
136. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2002. - 432 с.
137. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других Москва 1997,-394 с.

138. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996,-512с.
139. Рубинштейн Е.Ю. Аспекты профессиональной компетентности учителя в условиях гуманитаризации образования //Аспирант и соискатель, №2, 2003г. -С. 138-141
140. Сабуров Х.М., Низоми мазмуни таҳсилот: воқеият ва дурнамо. (на тадж. яз.). Хуҷанд “Меъроҷ” 2013. -204 с.
141. Савельева С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук Москва -2007
142. Савенков А. Аспекты компактности //Директор школы. -2004. - №6. -С.40-48
143. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности.-М., 1999.-351с.
144. Самыгин. С.И. Педагогика и психология высшей школы -Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998, -544с.
145. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения //Вопросы психологии, 1985, № 3, С.62-72
146. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: (Теория и практика воспитания). - Алма-Ата: Наука, 1990. - 336 с.
147. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. -М., 1998
148. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореферат дис. ... к.п.н., Ставрополь, 2002. - 22 с.
149. Скибицкий Э.Г. Информационные и коммуникационные технологии в системе образования /Материалы международной конференции «ИТТО -2002». - М.: изд-во СГУ, 2002 - С. 46 - 48

150. Сластенин В.А. О Современных подходах к подготовке учителя //Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. - Барнаул, 1996.
151. Сластенин В.А. Формирование личности учителя как предмет социально-педагогического исследования //В сб. Вопросы высшего педагогического образования. - Томск, 1977 - С. 42
152. Современный словарь по педагогике /Сост. Рапацевич Е.С.- МН.: «Современное слово», 2001-928 с.
153. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография / Т. М. Сорокина; Нижегородский государственный педагогический университет. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.
154. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. М.: Прогресс, 1990; 2001.
155. Стандарти давлатии таълимии тахсилоти олии касбии Ҷумҳурии Тоҷикистон (Қарор Ҳукумати Ҷумҳурии Тоҷикистон №502 аз 2.11.2011) Душанбе,2011.
156. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983. - 285 с.
157. Столяренко А.М. Психология и педагогика. Учебное пособие для студентов ВУЗов - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. - 423 с, С.279, 298
158. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Д: Феникс, 2003. – 544 с.
159. Национальной стратегией развития образования Республики Таджикистан до 2020 г. (Постановлением Правительства Республики Таджикистан (2011, №334)
160. Сулаймонов С., Холматов И. Муаллим ва шогирд: аз афкори тарбиятии Шаҳидии Сонӣ; Академияи тахсилоти Тоҷикистон. (на тадж. яз.). Душанбе: Ирфон, 2013.-162 с.

161. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.– С. 21–26.
162. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР) / М. Х. Титма. - М., 1975. - 198 с.
163. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. - Томск: Изд-во Томского университета, 1978. - 127 с,
164. Трофимова Г.А. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: Дис...к.п.н., Л., 1990 - 182 с.
165. Уварова И., Цветкова Т. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки //Директор школы. - 2002. - № 5. - С.33 – 41
166. Успанов К.С. Теория и практика формирования профессионально-значимых качеств у будущих учителей. Автореферат дисс.д.п.н., Алматы, 1999г.
167. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.,1948 - С.15
168. Шарифзода Ф. Актуальные проблемы современной педагогики. Книга 2. Душанбе, «Ирфон», 2010,- 328с.
169. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. Пособие для студентов и учителей. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997-288 с.
170. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика, № 7-8, 1992. - С. 11 – 15
171. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация// Советская педагогика. -1989,№9.-С. 54-60.

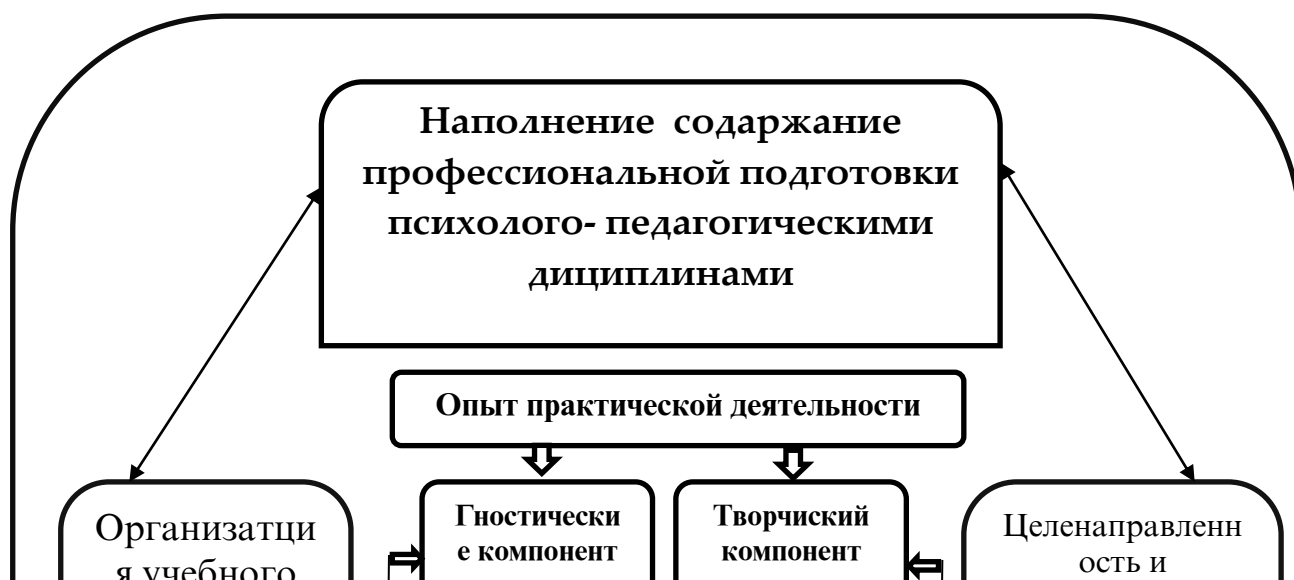
172. Хейфец П.С. Теория и практика развития современной профессиональной школы. - ПСб., 1994. - С.32
173. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1: Пер. с нем. - М., 1986. - 392 с.
174. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. -№3. - С.58-64.
175. Ҳакимова Ш. Падидаҳои инноватсионии таълим дар системаи маорифи Тоҷикистон / Ш. Ҳакимова // Номаи донишгоҳ. Силсилаи илмҳои гуманитарӣ ва ҷомеашиносӣ. (на тадж. яз.). 2015.-№2.-С. 245-248
176. Чернышевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб.пособие для вузов. – М : ЮНИТИДАНА, 2002. - 437 с.
177. Черных А.П. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов. Рязань, 1976-С. 8
178. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М. 1987. -142 с.
179. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности.-М., 1981.-95 с.
180. Шарофов Ш.А., Муошират ва худшиносӣ Ҳуҷанд. “Меъроҷ”- 2017.- 304с.
181. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2004 - №8. – С.26-31.
182. Шарапов Ш.А. Педагогическая система подготовки старшеклассников к труду в условиях Республики Таджикистан. Дисс.докт.пед.наук., Алматы, 1996. -368с.

183. Шарифзода Ф., Каримова И., Сулаймони С., Булбулов Ч. Педагогикаи ибтикорӣ.- Академияи таҳсилоти Тоҷикистон. (на тадж. яз.). - Душанбе: Ирфон , 2013.- 544 с.
184. Шарифзода Ф., Миралиев А.М. Общая и профессиональная педагогика. Душанбе, “Ирфон”,2012, - 562 с.
185. Шарифзода Файзулло Педагогика: назарияи инсонфар ва ҷомеаи фарҳангӣ /Ф. Шарифзода. (на тадж. яз.). - Душанбе, Ирфон, 2010.-543 с.
186. Шарифзода Файзулло., Ҷаҳонишавии ҳаёти муосир, геополитика ва маориф. / Ф. Шарифзода// (на тадж. яз.). Масъалаҳои маориф.- 2009.-№3.С.11-19.
187. Шестаков Ю.Н. Организационно-педагогические условия аттестации учителей как фактор личностно-профессионального роста: Автореферат дис.к.п.н., Минск. 2002 - 32 с.
188. Шишкина Л. И. Социально-правовые вопросы профориентации молодежи/ Л. И. Шишкина; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. - Л., 1976.- 62 с.
189. Шкутина Л.А. Интеграция педагогических и информационных технологий в профессиональном образовании: Монография. - Киров, ВГПУ, 2001.
190. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. - Л., 1988
191. Юдин В.В. Педагогическая технология. - Ярославль, 1997
192. Юнусов Й. Педагогика . (на тадж. яз.). Душанбе-2005,320 с.
193. Юнусова Н.М., Дастури психологияи амалӣ. Душанбе, 2004. 345 с.
194. Ядрышникова Т.Л. Психологический анализ профессионального становления мастера ПТУ: Автореферат дис.. к.п.н. -М., 1987. - 18 с.

195. Якунина В.А. Педагогическая психология. - Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998. - 639с.

Предложение 1.

Рисунок 4 - Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза



Предложение 2.

Рисунок 5 - Логическая схема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе



Приложение 3.

На рисунке 6 представлено влияние педагогических условий на формирование компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов.



Приложение 4.

ЛВП-летняя воспитательная практика

Рисунок 7- Методика реализации педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза

