

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-3-109-129  
УДК 371.13

## ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

*И.М. Захарова, Л.Р. Садыкова, Н.Г. Хакимова*

**Цель работы** – обобщить результаты пилотного исследования оценки структурных компонентов профессиональной компетентности педагога сельской школы, определить принципы и направления исследования по проектированию диагностической карты оценки профессиональных дефицитов педагога, работающего в условиях сельской школы.

**Методы исследования.** В процессе исследования был проведен теоретический анализ педагогической литературы, позволивший уточнить степень актуальности и глубины проработки исследуемой проблемы. Проведенное пилотное исследование оценки каждым педагогом своего уровня педагогической компетентности позволило определить направление проектирования практико-ориентированных заданий с целью диагностики профессиональных дефицитов педагога сельской школы.

**Результаты исследования.** Проведен теоретический анализ структурных компонентов профессиональной компетентности педагога в аспекте реализации требований обновленных ФГОС и разработанного проекта Профессионального стандарта педагога. Показаны результаты пилотного исследования оценки структурных компонентов профессиональной компетентности педагога сельской, включая малокомплектную школы. Определены блоки компетенций педагогов, подлежащие оценке: нормативный, предметный, психолого-педагогический, методический и аналитический. Представлены и проанализированы различные модели оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов. Определены принципы и направления прикладного исследования по

проектированию диагностической карты оценки профессиональных дефицитов педагога, работающего в условиях сельской школы.

**Область применения результатов.** Статья будет полезна преподавателям педагогических вузов, организаций дополнительного профессионального образования, студентам, обучающимся по направлениям «Педагогическое образование».

**Ключевые слова:** компетенция; компетентность; профессиональная компетентность педагога; сельская школа; малокомплектная школа; специфика профессиональной компетентности

## ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A RURAL SCHOOL TEACHER

*I.M. Zakharova, L.R. Sadykova, N.G. Khakimova*

*The purpose of the work is to summarize the results of a pilot study of the assessment of the structural components of the professional competence of a rural school teacher; to determine the principles and directions of research on the design of a diagnostic map for assessing the professional deficits of a teacher working in a rural school.*

*Research methods.* In the course of the research, a theoretical analysis of pedagogical literature was carried out, which allowed to clarify the degree of relevance and depth of study of the problem under study. The conducted pilot study of each teacher's assessment of their level of pedagogical competence made it possible to determine the direction of designing practice-oriented tasks in order to diagnose professional deficits of a rural school teacher.

*The results of the study.* The theoretical analysis of the structural components of the professional competence of the teacher in the aspect of the implementation of the requirements of the updated Federal State Educational Standards and the developed draft Professional standard of the teacher. The results of a pilot study of the assessment of the structural components of the professional competence of a rural teacher, including a small school, are shown. The blocks of teachers' competencies to be evaluated are defined: normative, subject, psychological and pedagogical.

*ical, methodological and analytical. Various models for assessing the level of formation of professional competencies of teachers are presented and analyzed. The principles and directions of applied research on the design of a diagnostic card for assessing professional deficits of a teacher working in a rural school are determined.*

***The scope of the results.** The article will be useful for teachers of pedagogical universities, organizations of additional professional education, students studying in the areas of “Pedagogical education”.*

***Keywords:** competence; competence; professional competence of a teacher; rural school; small school; specifics of professional competence*

## **Введение**

Внедрение обновленных федеральных стандартов образования, изменения в Профессиональном стандарте педагога, внедрение информационных и цифровых технологий в систему образования в России определяет изменение требований к уровню и структуре профессиональных компетенций учителя. В условиях расширения образовательного пространства необходимы новые навыки и ключевые компетенции. Особое значение это имеет в отношении сельской школы, в силу ее положения в социальной среде (малокомплектность, оторванность от центров науки и культуры, многопрофильность и т.п.). Социокультурная ситуация, в которой находится школа, – это локальная ситуация, обусловленная не только особенностями социальной среды, социальных форм организации жизни, но и культурно-историческим генезисом, традициями населения. Возникает потребность в учителе, умеющем профессионально выполнять возложенные на него новые функции.

Профессиональные компетенции сельского учителя отражают, с одной стороны, запросы рынка труда (работа учителя в малокомплектной школе), а с другой – его потенциал и ресурсы.

Актуальность исследования профессиональных компетенций учителя сельской школы определяется еще и тем, что в литературе практически отсутствуют публикации, описывающие специфику педагогических дефицитов учителя, работающего в малочисленных или малокомплектных классах.

Обзор теоретических и прикладных исследований по проблеме исследования показал, что вопросам профессиональной компетентности уделено особое внимание в работах (Б.С. Гершунский, С.А. Дружилов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) [5; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 16].

Проведенный нами контент-анализ понятия компетентности показал, что место компетентности в системе дифференциации уровней квалификации педагога находится между исполнительностью (реализация) и проектированием (разработка).

Представляют интерес исследования, проведенные Л.А. Амировой, Р.М. Асадуллиным, где авторы излагают свою трактовку данного понятия, с учетом особенностей работы учителя в малокомплектной сельской школе [1; 2]. Профессиональную компетентность учителя сельской школы они характеризуют как готовность к выполнению профессиональных функций и социальных ролей в изменяющихся социально-экономических условиях.

В качестве основных авторы выделяют следующие компетентности: специальную – в области преподаваемой дисциплины; методическую – в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся, а также цифровую компетентность – как необходимый навык 21 века.

Профессиональная деятельность учителя села не ограничивается только рамками школы. Необходимость формирования социально активного поколения на селе обуславливает важность компетентного учителя в широких вопросах современного воспитания и образования. Работа сельских школ усложняется тем, что большинство из них удалены от научно-методических центров, что затрудняет оказание методической, психолого-педагогической помощи учителям.

К противоречиям, которые возникают в работе учителя сельской школы можно отнести следующие:

- национальный статус современного села как выражение меры устойчивости духовных традиций и роль сельского учителя в восстановлении богатства гуманитарных и духовных традиций, его компетентность в этом процессе;

- возрастающая социально-экономическая, общекультурная значимость малокомплектной школы и отсутствие педагогических кадров с необходимыми социальными компетенциями;
- требования к реализации образовательных программ, в том числе адаптированных, с учетом формирования новых навыков 21 века и отсутствие у сельского учителя надпредметных компетенций;
- широкий воспитательный потенциал традиционного народного опыта социализации детей и подростков и неумение сельских учителей использовать это богатство по причине слабого знания особенностей и специфики национального воспитания, отсутствия общекультурных компетенций;
- культурно-образовательная образовательная среда и личностная, социальная и профессиональная готовность к самореализации и необходимые компетенции для решения профессиональных задач.

Профессиональные затруднения выступают как маркеры, указывающие на профессиональные дефициты педагога, в частности на необходимые в работе профессиональные компетенции.

Таким образом, специфика социокультурной ситуации, в которой функционирует сельские школы, включая малокомплектные, определяет профессиональные компетенции учителя сельской школы.

В исследованиях не выделяется отдельным направлением профессиональная компетенция учителя сельской, включая малокомплектную, школы. Понятно, что нормативные требования к уровню сформированности профессионально важных умений и способностей не различаются для учителей, работающих в городской школе или в сельской. Любой учитель обязан обладать необходимым уровнем сформированности трудовых функций и трудовых действий. Однако ни один из авторов не отрицает, что существует специфика преподавания в сельской школе, характеризующейся малочисленностью и малокомплектностью. В представляемом исследовании предпринята попытка определить данную специфику через изучение количественных и качественных характеристик профессиональной компетентности учителя сельской школы.

Одной из задач исследования является не только выявление и описание уровня сформированности профессиональной компетентности учителя в связи с внедрением обновленных ФГОС [14] и изменений требований Профессионального стандарта педагога [13], но и проектирование диагностической карты педагогических дефицитов. Следует особо отметить, что в представляемом исследовании проектирование опиралось на обновленные стандарты и проект Профессионального стандарта педагога, вступающий в силу 1 сентября 2022 г.

Решение данной задачи требует определить подход к выявлению (диагностике) профессиональной компетентности учителя. Оценка компетентности связана с определением критериев и показателей, а также выработкой системы эмпирических индикаторов. В качестве последних могут выступать задания, подобранные с целью измерения конкретной способности педагога к выполнению тех или иных трудовых функций и трудовых действий. В представленном исследовании описываются именно профессиональные компетентности, то есть будут установлены заданные в стандарте структурные компоненты профессиональной компетенции, по которым проведена диагностика компетентности учителя. В работах ряда авторов понятие профессиональной компетентности характеризуется следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4, с. 85].

На первом этапе исследования необходимо определиться с количественной и качественной характеристикой внешне заданных требований (компетенций), с тем, чтобы впоследствии провести оценку педагогических компетенций учителя, работающего в условиях сельской местности. С целью проектирования диагностической карты оценки уровня профессиональной компетентности педагога проведен теоретический анализ моделей их оценки.

В научной литературе существует несколько моделей описания структуры профессиональных компетенций учителя. В квалификационных профессиональных требованиях и компетентностной модели педагога выделены разные виды компетенций.

В.Д. Шадриков выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный [16, с. 135].

И.А. Зимняя, описывая структуру компетентности, указывает, что ведущим компонентом является ценность, осознание и осмысление того, что значит для педагога его профессиональная деятельность. Предложенная структура компетентности (знания, опыт, ценность, эмоционально-волевая регуляция, готовность) позволяет управлять ее формированием [8, с. 190].

Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через его педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя.

Проект профессионального стандарта педагога позволяет, с одной стороны, выделить основные уровни квалификации педагога, с другой, связанные с ним компетенции: ключевые – необходимые для любой профессиональной деятельности; базовые, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности и специальные, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности [15].

Структура специальной профессиональной компетентности разбивается и, в конечном итоге, присоединяет и ключевые, и базовые компетентности.

Профессиональную компетентность в нашем случае можно рассматривать как систему. Данная система причинно связана с другой системой – системой профессиональных компетенций (квалификационных требований).

Система профессиональных компетенций (квалификационных требований) задает требования системе профессиональной компетентности. Системным свойством обеих систем выступает успешность профессиональной педагогической деятельности учителя. Система профессиональных компетенций состоит из квалификационных требований к учителю. Квалификационные требования – это внешне заданные требования, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность как система состоит из знаний, умений, навыков, освоенных личностью

из предъявленного списка квалификационных требований к профессиональной педагогической деятельности.

Достоверно определить критерии оценки профессиональных компетенций педагогов в условиях введения национальной системы оценки учительского труда возможно, только опираясь на требования нормативных документов, регламентирующих требования к профессиональной деятельности педагога.

В таком случае появляется возможность выявить уровень сформированности профессиональных компетенций работающего учителя и сравнить с разработанной моделью, которая в данном случае выступает как эталон. Но в настоящий момент такая работа подменяется сравнением достижений учителей по уровню профессиональной компетентности. Необходимость продолжать и расширять исследования в этой области налицо.

Теоретический обзор существующих моделей оценки уровня сформированности профессиональных компетенций учителя показал многообразие подходов. Понятно, что если придерживаться описательного принципа требуемых профессиональных умений, то список профессионально важных требований к педагогической деятельности будет огромным, что снизит достоверность и валидность оценки сформированных компетентностей педагога.

Отметим, что ситуация с диагностикой профессиональных умений педагогов осложняется и тем, что аттестация педагогов (по сути данная процедура оценивает профессиональные компетентности педагогов) по содержанию и количеству критериев не всегда совпадает с требованиями Профессионального стандарта педагога и необходимыми по ФГОС образовательными результатами обучающихся. Иными словами, согласно данным нормативных документов, педагог обязан, например, проектировать, индивидуальную траекторию развития для детей с ОВЗ, учитывать особенности их развития при конструировании контрольно-измерительных результатов, формировать у школьников и оценивать метапредметные образовательные результаты и т.п. Однако при этом оценка его умений в ходе аттестации может и не включать данные показатели или включать лишь частично. Аттестационные процедуры зачастую определены



на уровне региона или школы. В итоге, внешне заданные требования к педагогической компетенции существенно разнятся в разных школах и могут полностью или частично не совпадать с требованиями Профессионального стандарта педагога или ФГОС.

### Материалы и методы

Нами был проведен теоретический анализ требуемых трудовых действий педагога и составлена таблица профессиональных знаний и умений в соответствии с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагога (неважно, работающего в условиях сельской или иной местности). Проектная группа определила следующие блоки компетенций, которые заданы нормативно: предметный, психолого-педагогический, аналитический, методический и нормативный. Пример такой работы для каждого трудового действия кратко представлен в таблице 1.

Таблица 1.

#### Структурные компоненты профессиональных компетенций педагога

Блок компетенций	Трудовые действия (компетенции)	Знать	Уметь
Нормативный	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	Ключевые положения федеральных государственных образовательных стандартов	Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка)
	Реализация программ учебных дисциплин в рамках основной образовательной программы	Ключевые положения примерных образовательных программ	Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка)
	Реализация программ учебных дисциплин	Особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования	Анализировать и использовать нормативные документы для осуществления профессиональной деятельности (авторская формулировка)
<i>И другие...</i>			

Блок компетенций	Трудовые действия (компетенции)	Знать	Уметь
Методический	Систематический анализ эффективности учебных занятий	Структуру анализа урока, образовательного события (авторская формулировка)	Проводить анализ уроков, образовательных событий по заданной структуре для выявления эффективных методик, приемов, технологий для достижения образовательных результатов (авторская формулировка)
	Формирование универсальных учебных действий	Содержание метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования. Средства формирования универсальных учебных действий (авторская формулировка)	Отбирать эффективные средства формирования универсальных учебных действий (авторская формулировка)
	Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий на уровне необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования	Пути достижения образовательных результатов	Отбирать средства формирования метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий, адекватные специфике предмета, темы урока (авторская формулировка)
И другие.....			
Психолого-педагогический	Формирование мотивации к обучению	Техники и приемы повышения мотивации к обучению (авторская формулировка)	Применять психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде
	Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью	Оказывать помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка (авторская формулировка)
	Оказание адресной помощи обучающемуся	Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку	Методики, технологии оказания педагогической помощи обучающемуся (авторская формулировка)
И другие.....			

Аналитическая работа позволила выявить некоторые особенности: во-первых, не каждое трудовое действие в Профессиональном стандарте представлено в виде профессиональных знаний и умений. Методический блок компетенций, необходимый для выполнения отдельных трудовых действий, как видно из таблицы 1, имеет только уровень знаний. Психолого-педагогические компетенции, необходимые для реализации отдельных трудовых действий, также не обозначены в Профстандарте или представлены только на уровне не знать или на уровне владеть, и не обозначены на уровне уметь. Понятно, что умение базируется на теоретических знаниях. Группе разработчиков потребовалось определить недостающие компоненты профессиональных компетенций по выделенным блокам (нормативный, предметный, аналитический, методический и психолого-педагогический).

На втором этапе исследования, после проведенного анализа необходимо разработать диагностический инструмент, позволяющий определить профессиональную компетентность учителя сельской школы, то есть нужно определить и специфику педагогической деятельности педагога, работающего в условиях сельской местности.

Далее рабочей группой определены принципы проектирования диагностической карты. Во-первых, выделение структурных компонентов (состава) профессиональных компетенций педагога будет опираться на требования ФГОС и Профессионального стандарта педагога. Во-вторых, при проектировании диагностической карты основополагающим будет являться деятельностный подход, так как именно данный методологический подход предполагает оценку профессиональной деятельности учителя по результату, по демонстрации способа выполнения трудового действия.

Разработка диагностической карты, определяющей уровень сформированности профессиональных компетенций учителя сельской школы, позволит выработать методические рекомендации для оценочных процедур при аттестации педагогов. Разработка диагностического инструментария носит прикладной характер и позволит интегрировать результаты научного исследования в практику образования.

Диагностическая карта должна, на наш взгляд, содержать интегрированные задания, включающие реальные ситуации и типовые задачи профессиональной деятельности.

С целью проектирования заданий, позволяющих оценить не только уровень знаний, но и уровень владения способом выполнения трудового действия, проведено пилотное исследование субъективной оценки каждым педагогом своего уровня педагогической компетентности по выделенным выше блокам компетенций. На данном этапе решено не включать оценку предметной составляющей педагогической компетенции, хотя для учителя сельской школы данный блок является существенным, так как в условиях малочисленности и малокомплектности педагогу приходится вести учебные занятия в разных предметных областях. Зачастую сочетание предметов является не всегда удачным. Проектной группой решено выделить разработку диагностической карты по данному блоку компетенций в отдельное исследование прикладного характера.

### **Результаты и обсуждение**

В пилотном исследовании приняли участие 325 педагогов сельских школ, включая малокомплектные школы. Выборка состояла из педагогов, работающих в школах Менделеевского, Мамадышского и Тукаевского районов Республики Татарстан. В пилотном исследовании, согласно вышеизложенным принципам, педагогам предложено произвести самооценку по методическому, нормативному, психолого-педагогическому и аналитическому блокам компетенций. Содержание вопросов формулировалось строго по требованиям обновленных ФГОС и проекта Профессионального стандарта педагога.

Содержание каждого блока компетенций формулировалось в виде вопроса, включающего конкретный практический индикатор оценки. Например, для оценки нормативного блока были сформулированы такие вопросы: разработка рабочих программ по преподаваемым дисциплинам; разработка программ внеурочной деятельности и т.п. По методической компетенции вопросы анкеты направлены на оценку умения организовать учебную и внеучебную деятельность

обучающихся с применением различных технологий обучения по освоению культурного способа учебной работы. Психолого-педагогическая компетентность определялась умением педагога учитывать возрастные и психологические аспекты при планировании и организации различных видов деятельности; аналитическая компетенция предполагала оценку, коррекцию и прогнозирование результатов педагогической деятельности. Все составляющие профессиональной компетенции соответствуют деятельностному подходу, так как от педагога требовалось оценить не столько знание, сколько практическое умение создавать конкретные продукты (учебное занятие, рабочую программу, психолого-педагогическую характеристику и т.п.) в соответствии с трудовыми действиями.

Для оценки была использована трёхбалльная интервальная шкала: «испытываю затруднения при выполнении трудового действия» (1 балл), «у меня получается, но требуется совершенствование данной функции» (2 балла) и «выполнение трудового действия получается хорошо» (3 балла). Первичные описательные статистики представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Описательные статистики**

Блок компетенций	Среднее значение (M)	Стд. отклонение (δ)	Асимметрия (A)	Стд. ошибка	Экссесс (E)	Стд. ошибка
Нормативная	2,13	0,61	-0,228	0,135	- 0,312	0,27
Методическая	2,36	0,64	-0,895	0,137	0,29	0,27
Психолого-педагогическая	2.57	0,59	-1.083	0,13	1,614	0,27
Аналитическая	2.2	0,57	-0.338	0,13	0,378	0,27

Примечание: Обработка результатов осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS (статистический пакет для общественных наук).

Произведем интерпретацию первичных данных. Средние показатели и стандартное отклонение по блокам компетенций примерно одинаковые, то есть педагоги сельских школ в среднем примерно на одном уровне оценивают свои профессиональные умения, и различий в уровне проявления профессиональных компетенций по пред-

лагаемым блокам мы не обнаружим. Однако, если проанализировать частотные показатели самооценки на соответствие распределения по каждому блоку компетенций требованиям нормального закона распределения, то можно определить интересные аспекты, опишем их.

Согласно критерию асимметрии-эксцесса (показатели в пределах стандартной ошибки), соответствуют закону нормального распределения самооценка педагогов распределения по нормативному и методическому блокам компетенций. Это означает, что большинство респондентов считают сформированность умений по этим показателям на достаточном уровне, распределение показателей позволяет сделать вывод, что в пределах допустимой статистической нормы есть педагоги, которые оценили свои умения как низко, так и высоко. Иными словами, педагоги сельских школ считают, что они не просто знают нормативные и методические аспекты своей педагогической деятельности, но и умеют применять в работе разнообразные формы, методы, технологии, умеют выстраивать учебную деятельность, знают нормативные требования и умеют разрабатывать необходимую документацию согласно регламента. При разработке кейс-заданий диагностической карты следует учесть полученные данные.

Обратимся к другим показателям. Как видим из таблицы 2 первичные данные по психолого-педагогическому и по аналитическому блокам компетенций не соответствуют закону нормального распределения, то есть мы наблюдаем разного рода асимметрии и эксцессы. Дадим качественную характеристику полученным результатам.

По психолого-педагогическому блоку компетенций получена отрицательная асимметрия и положительный эксцесс, то есть субъективная оценка умения выявлять психолого-психологические причины неуспеваемости, умения учитывать особенности детей с ОВЗ при организации учебной деятельности, разрабатывать развивающие программы с опорой на диагностические данные, умение взаимодействовать со смежными специалистами оценивается педагогами сельских школ, как низкие. Средний показатель, не отличающийся от других, получен только благодаря высокой самооценке при ответах на вопрос об умении организовать положительный настрой,

выстроить толерантное взаимодействие в классе. С этими показателями можно согласиться, так как, как правило, в малочисленном классе и благодаря социокультурным традициям на селе психологический климат в школе благоприятный. Полученные данные по этому блоку позволяют при проектировании диагностической карты учесть разработку критериев и заданий, позволяющих достоверно выявить педагогические дефициты по данному блоку.

Аналитический блок компетенций также не соответствует закону нормального распределения. Точно также, как и выше, получена отрицательная асимметрия, хотя и в меньшей степени, чем в психолого-педагогическом блоке, и положительный эксцесс, означающий типичность, однородность выборки по данному показателю. Полученные данные означают, что сами педагоги сельских школ указывают на недостаточность сформированности рефлексивных умений: умения прогнозировать и корректировать результаты своего педагогического труда. Требуется развития и аналитическая способность учителей, умение оценивать результаты своего труда. Как отмечают сами педагоги, необходимы методические рекомендации и курсы повышения квалификации по данным направлениям профессионального развития.

В данном блоке компетенций высокие показатели самооценки получены по владению приемами организации личного труда и умению аргументировать свою позицию, выстраивать профессиональную дискуссию, за счет данных показателей был повышен средний показатель по данному блоку компетенций.

### **Заключение**

Во-первых, расхождение мнений в понимании содержательного наполнения понятий: «компетенция», «компетентность» порождает трудность в дифференциации и оценке профессиональных компетенций учителя.

Во-вторых, самооценка уровня сформированности нормативной, методической, психолого-педагогической и аналитической компетенций показала, что педагоги сельских школ признают недостаточный уровень профессиональных умений и затрудняются в выполнении

трудовых действий аналитического (рефлексивного) и психолого-педагогического характера.

В-третьих, результаты пилотного исследования определили направление проектирования практико-ориентированных заданий, направленных на диагностику преимущественно компетенций из психолого-педагогического и аналитического блоков.

### **Благодарности**

*Исследование выполнено по проекту «Профессиональная компетентность учителя сельской (малокомплектной) школы» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (дополнительное соглашение № 073-03-2022-102/2 от «01» июня 2022 года к соглашению № 073-03-2022-102 от «14» января 01.2022 года).*

### **Список литературы**

1. Амирова Л. А. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2017. Том 8. № 9. С. 5–24.
2. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 1-17. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2022.1.37153>
3. Васенёв Ю.Б. Компетентностный подход: инновации в образовании современного педагога: монография. Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013.
4. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога. М.: Сентябрь, 2008. 176 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.



6. Дудина О.П. Мониторинг профессиональных дефицитов как средство формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов профессиональных образовательных организаций // Достижения науки и образования. 2020. №. 14 (68). С. 52-54.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. 2005. Вып. 8. С. 26-44.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. М., 2008. 250 с.
9. Иванов Д.И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Завуч. 2008. № 1. С. 4-24.
10. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82-88.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2004. 319 с.
12. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования: Методические рекомендации / Под ред. А.П. Тряпичиной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. 183 с.
13. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022).
14. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
16. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М.: Логос, 2008. 320 с.
17. Шайденов Н.А. Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. 2019. № 3–4. С. 12-18.

18. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография. Красноярск, 2015. 280 с.
19. Bhmer M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim, Basel: Beltz, 1983.
20. Blank W.E. Handbook for developing Competency-Based Training Programs. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.

### References

1. Amirova L. A. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2017, vol. 8, no. 9, pp. 5–24.
2. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2022, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2022.1.37153>
3. Vasenev Yu.B. *Kompetentnostnyy podkhod: innovatsii v obrazovanii sovremennogo pedagoga: monografiya* [Competence-based approach: innovations in the education of a modern teacher: monograph]. Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013.
4. Genike E.A. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga* [Professional competence of the teacher]. M.: Sentyabr', 2008, 176 p.
5. Gershunskiy B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya KhKhI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsiy)* [Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented educational concepts)]. M.: Sovershenstvo, 1998, 608 p.
6. Dudina O.P. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 14 (68), pp. 52–54.
7. Druzhilov S.A. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie. Nauchno-publitsisticheskii al'manakh*, 2005, no. 8, pp. 26–44.
8. Zimnyaya I.A. *Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya* [Key competencies are a new paradigm of the result of modern education]. M., 2008, 250 p.
9. Ivanov D.I. *Zavuch*, 2008, no. 1, pp. 4–24.
10. Markova A.K. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 8, pp. 82–88.
11. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of the teacher]. M.: Akademiya, 2004, 319 p.

12. *Otsenka professional'noy kompetentnosti bakalavrov i magistrów obrazovaniya: Metodicheskie rekomendatsii* [Evaluation of the professional competence of bachelors and masters of education: Guidelines] / ed. A.P. Tryapitsyna. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gertsena, 2008, 183 p.
13. Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)” (prepared by the Ministry of Labor of Russia on January 31, 2022).
14. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education”.
15. Khutorskoy A.V. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64.
16. Shadrikov V.D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and human abilities]. M.: Logos, 2008, 320 p.
17. Shaydenko N.A. *Obrazovanie lichnosti*, 2019, no. 3–4, pp. 12–18.
18. Shkerina L.V., Keyv M.A. *Formirovanie professional'nykh kompetentsiy pedagoga v vuze* [Formation of professional competencies of a teacher at a university]. Krasnoyarsk, 2015, 280 p.
19. Bhmer M. *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung: Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Weinheim, Basel: Beltz, 1983.
20. Blank W.E. *Handbook for developing Competency-Based Training Programs*. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.

### ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Захарова Ирина Михайловна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования  
*Набережночелнинский государственный педагогический университет*  
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация  
[zaharova-i@mail.ru](mailto:zaharova-i@mail.ru)

**Садыкова Лилия Равилевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования

*Набережночелнинский государственный педагогический университет*

*ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация*

*s.l.r73@mail.ru*

**Хакимова Наиля Газизовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики им. З.Т.Шарафутдинова

*Набережночелнинский государственный педагогический университет*

*ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация*

*340268@mail.ru*

#### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Irina M. Zakharova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*

*28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation*

*zaharova-i@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2988-2911>*

**Lilia R. Sadykova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectological Education

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*

*28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation*

*s.l.r73@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7697-984X>*

**Nailya G. Khakimova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*

*28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation*

*340268@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>*

Поступила 10.06.2022

После рецензирования 17.06.2022

Принята 28.06.2022

Received 10.06.2022

Revised 17.06.2022

Accepted 28.06.2022