

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 257–264.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

**Харисова Инга Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

**Аннотация.** Проблема обеспечения преемственной подготовки педагогических кадров является одной из значимых для совершенствования системы непрерывного образования. Каким образом может быть обеспечена преемственность в ситуации, когда отдельные этапы педагогической подготовки регламентируются разными нормативно-правовыми документами, содержащими специфические требования к результатам освоения обучающимися образовательных программ определенного уровня? Ответ на данный вопрос предполагает выделение базовых оснований для проектирования целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного компонентов на основе принципов преемственности и непрерывности. Для разработки базовых оснований сопряжения образовательных программ подготовки педагогов на разных этапах и уровнях образования целесообразно использовать ценностно-смысловую модель формирования преемственных результатов. Модель разрабатывалась проблемной группой преподавателей по результатам проведенного исследования, включавшего проведение фокус-групп с участием студентов и педагогов-практиков, компаративного анализа нормативных документов, контент-анализа продуктов деятельности действующих учителей, проведения опроса среди обучающихся психолого-педагогических классов, педагогов и представителей администрации школ, студентов и преподавателей педагогических вузов. В качестве базовых компонентов модели определены универсальные педагогические компетенции (антропоцентрические, социальные и акмеологические). Для каждого уровня образования разработаны индикаторы, характеризующие проявление компетенций в знаниях, отношениях и качествах будущих педагогов. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов может быть использована для оценки качества педагогического образования на отдельном уровне подготовки и при проектировании индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов для будущих и действующих учителей с учетом выявленных дефицитов и проблем.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая модель, подготовка педагога, преемственность, непрерывное педагогическое образование, универсальные педагогические компетенции, профессиональная деятельность, аксиологический подход

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

**Для цитирования:** Харисова И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264. ISSN 2073-1426 <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

Research Article

## VALUE-SEMANTIC MODEL OF FORMATION OF THE SUCCESSIVE RESULTS OF PEDAGOGUE TRAINING

**Inga G. Kharisova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

**Abstract.** The problem of ensuring the continuous training of pedagogic staff is one of the most significant for improving the system of continuing education. How can continuity be ensured in a situation where individual stages of pedagogic training are regulated by different regulatory documents containing specific requirements for the results of mastering educational programmes of a certain level by students? The answer to this question presupposes allocation of the basic foundations for the design of targeted, meaningful, operational-activity and effective components based on the principles of continuity and continuity. In order to develop the basic foundations for combining educational programmes for pedagogic training at

different stages and levels of education, it is advisable to use a value-semantic model of the formation of successive results. The model was developed by a problem group of lecturers based on the results of the study, which included conducting focus groups with the participation of students and practical pedagogues, comparative analysis of normative documents, content analysis of the products of the activities of existing teachers, conducting a survey among students of psychological and pedagogic classes, pedagogues and representatives of school administration, students and lecturers of pedagogic universities. Universal pedagogic competences (anthropocentric, social and acmeological) are defined as the basic components of the model. Indicators have been developed for each level of education that characterise the manifestation of competences in the knowledge, attitudes and qualities of future pedagogues. The value-semantic model of the formation of successive results can be used to assess the quality of pedagogic education at a separate level of training and when designing individual professional educational routes for future and current teachers, taking into account the identified deficits and problems.

**Keywords:** value-semantic model, pedagogic training, continuity, continuous pedagogic education, universal pedagogic competences, professional activity, axiological approach

**Acknowledgements.** The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 for the implementation of scientific research on the topic "Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational System of general, secondary professional and higher pedagogic education in the interests of creating a unified educational space for pedagogue training".

**For citation:** Kharisova I.G. Value-semantic model of formation of the successive results of pedagogue training. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 257–264. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

Система подготовки педагогических кадров, исторически сложившаяся в отечественном профессиональном образовании, представляет собой совокупность взаимодополняющих друг друга этапов: допрофессионального (профильные программы средней школы) и профессионального, реализуемого в рамках среднего профессионального образования (далее – СПО), бакалавриата и магистратуры. Предполагается, что в рамках каждого последующего этапа будут развиваться и совершенствоваться характеристики, значимые для формирования у будущих педагогов готовности к решению профессиональных задач. Именно таким образом определяются основы непрерывности и преемственности профессиональной подготовки специалиста в работах Т.В. Вардуни [Вардуни], В.А. Гусева [Гусев], В.А. Кулаковой [Кулакова], Д.В. Легенчука [Легенчук], Л.О. Филатовой [Филатова], А.А. Шаповалова [Шаповалов], Ю. Шленова [Шленов] и др. Вышеназванные авторы отмечают целесообразность согласования компонентов процесса подготовки (целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного) разных уровней образования. Данный подход, безусловно, являясь вполне оправданным и продуктивным в аспекте осуществления качественной уровневой подготовки специалиста, требует определенных оснований для реализации (как минимум в части требований к результатам педагогической подготовки на каждом уровне).

Базовыми нормативными документами, которые определяют содержание программ каждого уровня образования, являются федеральные государственные образовательные стандарты основного, среднего профессионального и высшего образования (далее – ФГОС СОО, ФГОС СПО, ФГОС ВО). В Федеральном

законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) в пункте 6 статьи 2 федеральный государственный образовательный стандарт определяется как «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки ...»<sup>1</sup> Главные ориентиры непрерывности и преемственности подготовки педагогических кадров должны быть заложены в данном документе, однако в практике проектирования согласованных образовательных программ их реализацию затрудняет то, что:

– допрофессиональный этап, реализуемый в старшей школе, регулируется ФГОС СОО, не предусматривающем выделение требований к организации профильной педагогической подготовки и содержащем перечень метапредметных и личностных результатов, которые необходимо учитывать при проектировании программ для педагогических классов;

– профессиональный этап (СПО, бакалавриат, магистратура), ориентирован на законченный цикл подготовки каждого уровня и свой ФГОС, и, несмотря на то, что в их основе лежит единый подход к определению результатов, компетенции в стандартах сформулированы достаточно обтекаемо и не позволяют точно определить, какое содержание подготовки должен реализовывать колледж, а какое – вуз на уровне бакалавриата или магистратуры;

– профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»<sup>2</sup> (далее – Профессиональный стандарт) не ориентирован на выделение требований к педагогическим работникам, имеющим разный уровень образования, что затрудняет процесс дифференциации целей, результатов и содержания пе-

дагогического образования в программах СПО, бакалавриата и магистратуры, реализуемых в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Таким образом, актуальным становится вопрос «Каковы могут быть основания для обеспечения единства педагогического образования на разных этапах подготовки будущего учителя?». При этом важно понимать, что ориентиры для обеспечения непрерывности и преемственности должны согласовываться (как минимум не противоречить) с требованиями нормативных документов, определяющих характеристики образовательного процесса для каждого уровня образования. Разработка обозначенной выше проблемы проводится группой преподавателей на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

По нашему мнению, в качестве базового подхода к определению ключевых ориентиров проектирования преемственных образовательных программ разных уровней педагогической подготовки может рассматриваться ценностно-смысловой, направленный на реализацию концепции системогенеза, разработанную В.Д. Шадриковым [Шадриков]. Ведущей идеей данной теории является выделение в качестве системообразующего фактора деятельности (в том числе и педагогической) ориентира «мотив-цель». Цели и мотивы профессиональной деятельности формируются на основе ценностей и смыслов профессии, которые осознаются субъектом как личностно значимые и приоритетные.

Рассматривая данные категории в аспекте разработки ориентиров для проектирования единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров, мы, опираясь на положения аксиологического подхода, разработанные А.В. Кирьяковой [Кирьякова] и Н.Е. Щурковой (ценность – это то, что значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни [Щуркова, 15]), определяем ценности профессии как значимые для общества и представителей профессионального сообщества установки, принятие и реализация которых педагогом в рамках выполнения трудовых функций и действий обеспечивает эффективность решения задач, связанных с подготовкой подрастающего поколения к жизни. Осознаваемые ценности играют важную роль в формировании мотивов деятельности, а определению целей способствует понимание ее смыслов (смысл – это (в числе прочего) «разумное основание, назначение, цель» [Словарь]).

Ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии мы рассматриваем как совокупность

ценностей и смыслов деятельности учителя, выделяемых в качестве особо значимых представителями профессионального сообщества и заложенных в нормативно-правовых документах, регламентирующих подготовку педагогических кадров на разных уровнях образования (в первую очередь это ФГОС СПО и ФГОС ВО (бакалавриат и магистратура) и Профессиональный стандарт). Для выявления интересующих нас характеристик были организованы фокус-группы с участием педагогов-практиков, студентов педагогических вузов и колледжей, проведен компаративный анализ обозначенных выше стандартов и концептуальный контент-анализ продуктов деятельности учителей (портфолио, материалы педагогических советов и методологических семинаров, презентации, методические разработки).

Полученные данные позволили нам сформировать перечень ценностей педагогической профессии, которые в процессе смыслового анализа были сгруппированы относительно трех базовых ориентиров: «ребенок» (как главный декларируемый приоритет и ценность педагогической деятельности), «среда» (как пространство для решения профессиональных задач), «профессия» (как вид трудовой деятельности в рамках реализации педагогом своих функций). Опираясь на подход В.А. Сластенина [Сластенин], в каждой обозначенной выше группе ценностей мы выделили ценности самодостаточного типа (ценности-цели) и инструментального типа (ценности-средства: отношения, качества, знания).

Определить, рассматриваются ли данные ценности представителями профессионального сообщества и будущими педагогами в качестве смыслообразующих для реализации профессиональных функций, нам позволило проведенное в течение трех месяцев (с марта по май 2021 года) эмпирическое исследование, в котором участвовало 998 респондентов (425 педагогических работников, являющихся действующими учителями, 43 административных работника, 78 преподавателей вуза, 52 обучающихся психолого-педагогических классов, 147 студентов педагогических колледжей и 253 студента педагогических вузов). Опрос проводился на платформе orposso.ru и состоял из двух частей: первая – три списка из 18 позиций для выбора (необходимо было выбрать 10) и ранжирования, включающих инструментальные ценности, ориентированные на ребенка, среду и профессию; вторая – набор Must-тем, направленных на выявление отношений респондентов к приоритетам и проблемам профессиональной педагогической деятельности (авторская модификация Must-теста П.Н. Ивановой и Е.Ф. Колбовской) [Козлов: 60]. Результаты исследования позволили нам получить актуализированный перечень ценностно-

смысловых ориентиров, которые могут рассматриваться в качестве основы для разработки ценностно-смысловой модели формирования преемственных результатов подготовки педагога [Kharisova].

Безусловно, целостное представление о планируемых результатах педагогической подготовки важно для непрерывности процесса формирования готовности будущего специалиста к решению профессиональных задач, но не менее значимым является понимание, каким образом осуществляется их декомпозиция для каждого этапа и уровня педагогического образования. Результаты отдельных образовательных программ проявляются в приобретаемых будущим педагогом знаниях, умениях, опыте деятельности и соответствуют определенной стадии развития у него профессионально значимых компетенций. Поэтому результативный компонент программы психолого-педагогического класса, основных профессиональных образовательных программ педагогического колледжа, бакалавриата и магистратуры должен рассматриваться в качестве главного ориентира при проектировании содержания подготовки обучающихся.

Перечень результатов, которые должны быть достигнуты на каждом этапе или уровне, можно рассматривать как ориентир, на основе которого будущие специалисты определяют цели своей образовательной деятельности в части развития качеств, важных для педагогической профессии. Обучающиеся психолого-педагогических классов, колледжей и вузов должны понимать, какие характеристики необходимо приобрести как в результате своей подготовки в целом, так и на отдельных ее этапах, так как это имеет большое значение для определения ими содержания индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов.

Практика педагогической подготовки предполагает разработку образовательных программ на основе компетентностного подхода, который предусматривает определение компетенций как ее планируемого результата; их наличие, как правило, характеризует

готовность специалиста к решению профессиональных задач и выполнению трудовых действий в соответствующей сфере. По нашему мнению, ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога должна включать перечень компетенций, которые, с одной стороны, содержат ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии, с другой – соотносятся с требованиями к планируемым результатам, обозначенным в федеральном государственном образовательном стандарте определенного этапа или уровня педагогической подготовки. Проведя сравнительно-сопоставительный анализ выделенных нами в процессе эмпирического исследования ценностно-смысловых ориентиров, результативных компонентов ФГОС СОО, ФГОС СПО и ФГОС ВО (бакалавриат и магистратура), представленных в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки, и требований Профессионального стандарта, мы сформировали три группы универсальных педагогических компетенций, наличие которых необходимо специалисту для успешной педагогической деятельности в сфере образования.

Традиционно в психолого-педагогической литературе в самом общем смысле компетенцию определяют как некий конструкт, характеризующий способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Большинство ученых и практиков сходятся во мнении, что это интегративная характеристика, тесно связанная с задачами и видами профессиональной деятельности. Опираясь на вышесказанное, мы понимаем универсальную педагогическую компетенцию как совокупность характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии. Данные педагогические компетенции можно рассматривать в качестве универсальных, так как они необходимы каждому представителю пе-

Таблица 1

Универсальные педагогические компетенции

Антропоцентрические	Социальные	Акмеологические
Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности
Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду	Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию
Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ	Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи

дагогического сообщества, независимо от его специализации, для продуктивной деятельности в сфере образования.

Каждая группа универсальных педагогических компетенций имеет единый целевой ориентир («ребенок» – антропоцентрические, «среда» – социальные, «профессия» – акмеологические) и связана с реализацией педагогом определенных трудовых действий (табл. 1).

Таким образом, обозначенные в таблице 1 универсальные педагогические компетенции должны быть сформированы у специалиста сферы образования в результате педагогической подготовки. Вместе с тем следует понимать, что, рассматривая перечень компетенций как некий итоговый результат педагогического образования, целесообразно выделить их отдельные характеристики, которые должны проявляться у будущих педагогов после прохождения отдельного этапа или уровня подготовки. Это соотносится с принятым в психолого-педагогической литературе пониманием этапности развития компетенции и предусматривает ее декомпозицию в перечень индикаторов, которые характеризуют ее проявление у субъекта на каждом этапе в процессе формирования. Принимая во внимание данное обстоятельство, мы попытались определить индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций для допрофессионального и профессионального этапов педагогической подготовки в рамках реализации образовательных программ на уровнях среднего общего (психолого-педагогические классы), среднего профессионального и высшего (бакалавриат, магистратура) образования.

Проанализировав существующие подходы к определению проявлений компетенции на основе ее структурных компонентов, мы выяснили, что достаточно распространенной является точка зрения, предусматривающая выделение когнитивного (знания, необходимые для решения профессиональной задачи), деятельностного (умение действовать в соответствии с требованиями задачи и ситуации ее решения), мотивационного (осознаваемая готовность к реализации имеющихся знаний и умений в деятельности), личностного (качества, обеспечивающие эффективное решение задачи) компонентов [Пахаренко, Зольникова]. Опираясь, с одной стороны, на данный подход, с другой – приняв во внимание, что выделенные нами ценностно-смысловые ориентиры каждой целевой группы («ребенок», «среда», «профессия») сгруппированы также относительно инструментальных ценностей (знания, отношения, качества), мы считаем целесообразным при проектировании ценностно-смысловой модели преемственных результатов выделить в структуре каждой универсальной педагогической компетенции индикаторы ее проявления

на определенном уровне подготовки педагога, выражающиеся в знаниях (когнитивный компонент), отношениях (мотивационный и личностный компоненты) и качествах (деятельностный компонент). Например, в таблице 2 для примера представлены сформированные нами преемственные результаты педагогической подготовки, выраженные в индикаторах одной из универсальных педагогических компетенций каждой группы, которые должны проявляться у будущего педагога после освоения образовательной программы определенного уровня.

Обозначенные нами в ценностно-смысловой модели индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций могут рассматриваться в качестве результатов подготовки специалиста на определенном этапе и служить основой как для оценки уровня готовности будущего педагога к решению профессиональных задач, так и для проектирования преемственных образовательных программ разного уровня.

При этом следует понимать, что вхождение в педагогическую профессию может осуществляться субъектом на любом этапе и уровне (психолого-педагогический класс, педагогический колледж, бакалавриат или магистратура педагогического вуза) подготовки. Поэтому целесообразно использовать сформированную нами модель для проектирования индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов, содержание которых будет дополнять образовательную программу с учетом результатов того уровня подготовки, который был «пропущен» будущим специалистом, что обеспечит профилактику появления дефицитов в формировании профессионально значимых качеств. Также возможно применение данной модели для разработки персонализированных программ повышения квалификации педагогических кадров, которые основываются на выявленных у действующих педагогов пробелов в формировании универсальных педагогических компетенций и подборе содержания, исходя из необходимости их восполнения.

Опираясь на обозначенные выше положения, мы предлагаем следующий подход к разработке модели преемственных результатов подготовки кадров для сферы образования:

- ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии выступают в качестве оснований для формирования итоговых результатов подготовки, выражаемых в перечне универсальных педагогических компетенций, сгруппированных вокруг трех векторов («ребенок», «среда», «профессия»);

- для каждого уровня педагогической подготовки определены проявления компетенций, характеризующие результаты, которые должны быть достигнуты обучающимся, освоившим образовательную программу, и коррелирующие с результативным компонентом использованного для ее проектирования

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций

Психолого-педагогический класс	Среднее профессиональное образование	Высшее образование	
		Бакалавриат	Магистратура
<i>Антропоцентрические</i>			
<i>Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности</i>			
знает способы изучения своего личностного потенциала	знает способы актуализации потенциальных возможностей и способностей обучающихся	знает способы организации самостоятельной деятельности обучающегося по развитию его личностного потенциала	знает способы оказания помощи обучающемуся в самоопределении, самореализации, самоутверждении
осознает целесообразность развития своего личностного потенциала	ориентирован на оказание каждому ребенку адресной помощи в развитии его личностного потенциала	понимает необходимость создания условий для развития личностного потенциала каждого обучающегося	демонстрирует готовность индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс для каждого обучающегося
определяет свои возможности и ресурсы для их развития в образовательном процессе	осуществляет индивидуальный подход к каждому ребенку в организации учебной и внеучебной деятельности	определяет перспективы и динамику актуализации и совершенствования потенциальных возможностей обучающегося на основе выявления и фиксации существенного в его индивидуальном и личностном развитии	создает условия для самостоятельной выработки детьми жизненных ценностей в процессе сопровождения их личностного становления
<i>Социальные</i>			
<i>Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи</i>			
знает способы целеполагания, планирования и организации совместной деятельности	знает правила организации социально-педагогического взаимодействия	знает способы поддержания трудовых отношений с участниками образовательных отношений	знает способы предотвращения и регулирования конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия с участниками образовательных отношений
проявляет уважение к другому человеку (ровеснику, младшему, старшему)	ориентирован на сотрудничество и взаимопомощь в командной работе	осознает значимость четкого выполнения своей роли в команде для эффективного взаимодействия	понимает целесообразность создания эффективных команд участников образовательных отношений для решения поставленных задач
мотивирует участников взаимодействия при включении их в разнообразные виды деятельности	анализирует ситуацию социально-педагогического взаимодействия	вовлекает участников образовательных отношений в командное решение задач на основе сотрудничества	использует потенциал участников образовательных отношений для эффективного решения поставленных задач
<i>Акмеологические</i>			
<i>Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию</i>			
имеет системное представление о профессиональном идеале	знает способы развития профессиональных способностей педагога	знает подходы к проектированию карьерной стратегии учителя	знает способы диагностики и развития своего профессионально-личностного потенциала
понимает значимость обучения в течение всей жизни	осознает необходимость собственного развития и реализации своего личностного потенциала в профессии	понимает значимость постоянного развития и совершенствования профессионально значимых качеств	осознает ценность самообразования, профессионального и личностного развития учителя в течение всей жизни
выделяет личностный смысл профессиональной деятельности	выстраивает маршрут своего развития на основе осознания перспектив самореализации в профессии	выстраивает карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста	демонстрирует умение работать в условиях многозадачности педагогической деятельности

федерального государственного образовательного стандарта (СОО, СПО, ВО);

– планируемые результаты определенного уровня педагогической подготовки определяются через индикаторы, выделяемые с учетом этапности развития универсальных педагогических компетенций и ориентированные на формирование у будущего специалиста определенных знаний, отношений и качеств;

– индикаторы, определяемые для каждого последующего периода подготовки, предусматривают достижение результатов предыдущего периода и рассматриваются в качестве основы для проектирования содержания образовательных программ с учетом возможности его восполнения в случае пропуска субъектом одного или нескольких этапов (уровней) через разработку для него индивидуального профессионального образовательного маршрута.

Таким образом, представленная ценностно-смысловая модель содержит универсальные педагогические компетенции, которые разработаны на основе педагогических ценностей-целей, они могут рассматриваться в качестве системообразующих для проектирования процесса подготовки педагогических кадров на основе принципов преемственности и непрерывности. Реализация модели при оценке качества педагогического образования и разработке сопряженных образовательных программ для отдельных его этапов поможет предупредить дублирование их содержания, актуализировать образовательный процесс относительно уровня проявления будущим педагогом универсальных педагогических компетенций и перевести ценности и смыслы педагогической профессии в деятельностный план.

### Примечания

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.04.2021).

<sup>2</sup> Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): Профессиональный стандарт: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Гарант: справочно-правовая система. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 20.03.2021).

### Список литературы

*Вардуни Т.В.* Основные проблемы естественно-научной подготовки специалистов в системе многоуровневого педагогического образования // Фундаментальные исследования: материалы IV Международ. конф. «Современное образование: проблемы и ре-

шения» / Академия Естествознания. М., 2007. № 2. С. 50–52.

*Гусев В.А.* Профессионально-педагогическое образование в многоуровневых комплексах: дис. ... докт. пед. наук. Тольятти, 2004. 352 с.

*Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996. 188 с.

*Козлов В.В., Мазилев В.А., Фетискин Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2018. 720 с.

*Кулакова В.А., Рейханова И.В., Букина Ю.В.* Преемственность и непрерывность в образовании // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2019. № 2. С. 160–166.

*Легенчук Д.В.* Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 96–103.

*Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н.* Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: [www.science-education.ru/106-7502](http://www.science-education.ru/106-7502) (дата обращения: 20.03.2021).

*Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Н.Е.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2013. 576 с.

Словарь русского языка: в 4 т. 4-е изд., стер. М., 1999. Т. 4. С. 160–161.

*Филатова Л.О.* Преемственность общего и среднего и вузовского образования // Педагогика. 2004. № 8. С. 63–68.

*Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 135 с.

*Шаповалов А.А.* Методологические проблемы обновления высшего педагогического образования // Педагог. Наука, технология, практика. 1997. № 2. С. 48–54.

*Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В.* Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2005. № 3. С. 36–49.

*Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. М., 2005. 68 с.

*Kharisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarkhanova I.Y.* Identifying a value-based framework of teaching from the point of view of modern socio-professional teachers' community. Science for Education Today, 2021, vol. 11/ 5, pp. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2105.01>

### References

*Varduni T.V. Osnovnye problemy estestvennonauchnoy podgotovki specialistov v sisteme mnogourovnevo-go pedagogicheskogo obrazovaniya* [The main problems of natural science training of specialists in the system

of multilevel pedagogical education]. *Fundamental'nye issledovanija: materialy IV Mezhdunarodnoj konferencii «Sovremennoe obrazovanie: problemy i reshenija»*, Akademiya Estestvoznaniya [Fundamental research: materials of the IV International Conference «Modern Education: problems and solutions», Academy of Natural Sciences], Moscow, 2007, vol. 2, pp. 50–52. (In Russ.)

Gusev V.A. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v mnogourovnevnykh kompleksah*: dis. ... dokt. ped. nauk [Professional and pedagogical education in multi-level complexes: dis. ... doctor of pedagogical sciences]. Tol'jatti, 2004, 352 p. (In Russ.)

Kir'jakova A.V. *Teorija orientacii lichnosti v mire cennostej: monografija* [Theory of personality orientation in the world of values: monograph]. Orenburg, 1996, 188 p. (In Russ.)

Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i mal'nykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2018, 720 p. (In Russ.)

Kulakova V.A., Rejhanova I.V., Bukina Ju.V. *Preemstvennost' i nepreryvnost' v obrazovanii* [Continuity and continuity in education]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika i upravlenie* [Bulletin of Tver State University. Series: Economics and Management], 2019, vol. 2, pp. 160–166. (In Russ.)

Legenchuk D.V. *Preemstvennost' sodержaniya srednego i vysshego professional'nogo obrazovanija* [Continuity of the content of secondary and higher professional education]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2009, vol. 7, pp. 96–103. (In Russ.)

Paharenko N.V., Zol'nikova I.N. *Model' opredelenija urovnja sformirovannosti obshhekul'turnykh i professional'nykh kompetencij* [Model for determining the level of formation of general cultural and professional competencies]. *Sovremennye problemy nauki i obrazova-*

*nija* [Modern problems of science and education], 2012, vol. 6, URL: [www.science-education.ru/106-7502](http://www.science-education.ru/106-7502) (access date: 20.03.2021). (In Russ.)

Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov N.E. *Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Pedagogy: textbook for students. higher. ped. studies. institutions], ed. by V.A. Slastenina. Moscow, 2013, 576 p. (In Russ.)

*Slovar' russkogo jazyka*: in 4 vols. [Dictionary of the Russian language. research.], 4th ed., ster. Moscow, 1999, vol. 4, pp. 160–161. (In Russ.)

Filatova L.O. *Pereemstvennost' obshhego i srednego i vuzovskogo obrazovanij* [The succession of general and secondary and university education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2004, vol. 8, p. 63–68. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow, 1982, 135 p. (In Russ.)

Shapovalov A.A. *Metodologicheskie problemy obnovenija vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [Methodological problems of updating higher pedagogical education]. *Pedagog. nauka, tehnologija, praktika* [Teacher. Science, technology, practice], 1997, vol. 2, pp. 48–54. (In Russ.)

Shlenov Ju., Mosicheva I., Shestak V. *Nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Continuing education in Russia]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2005, vol. 3, pp. 36–49. (In Russ.)

Shhurkova N.E. *Prikladnaja pedagogika vospitanija: uchebnoe posobie* [Applied pedagogy of education: textbook]. Moscow, 2005, 68 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 02.10.2021; одобрена после рецензирования 27.10.2021; принята к публикации 10.11.2021.*

*The article was submitted 02.10.2021; approved after reviewing 27.10.2021; accepted for publication 10.11.2021.*