

**Ю.В. Варданян¹, Н.А. Вдовина²,
Н.П. Кондратьева³, О.В. Фадеева⁴**

¹ORCID № 0000-0001-8261-6543, профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация. *E-mail: julia_vardanyan@mail.ru*

²ORCID № 0000-0002-2702-9685, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация. *E-mail: natalex-15@yandex.ru*

³ORCID № 0000-0003-0404-9373, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация. *E-mail: npkondrateva@rambler.ru*

⁴ORCID № 0000-0001-7864-9836, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация. *E-mail: ovfadeeva_71@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВУЗОВСКОГО ЭТАПА МОНИТОРИНГА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность решения в современном вузе проблемы мониторинга практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога в условиях противостояния тенденций фундаментализации, специализации и профессионализации, задающих вектор подготовки современных психолого-педагогических кадров к предстоящей профессиональной деятельности. На основе структурного анализа и моделирования выделены практико-ориентированные компетенции будущего педагога-психолога с учетом особенностей их освоения на уровнях бакалавриата и магистратуры, обоснованы особенности мониторинга их сформированности с учетом зарождения и генезиса на вузовском этапе профессиональной подготовки. Цель статьи – выделить и охарактеризовать особенности вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили модели компетенций педагога-психолога, выделенные в действующих образовательных и профессиональных стандартах, и современные вузовские модели мониторинга. Основными методами исследования являются теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, структурный анализ практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога, обоснование вузовской модели мониторинга, обобщение особенностей вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога.

Результаты. Обоснованы структура и содержание практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога с учетом их особенностей на уровнях бакалавриата и магистратуры. Создана теоретическая модель мониторинга сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога, выделены особенности реализации их мониторинга в вузе.

Обсуждение. Выявлена рассогласованность образовательных и профессиональных стандартов, в русле которых вузы осуществляют подготовку психолого-педагогических кадров, отстаивается идея гармонизации тенденций фундаментализации, специализации и профессионализации содержания образования в процессе подготовки современного педагога-психолога за счет освоения им практико-ориентированных компетенций. Обоснована необходимость совершен-

ствования вузовского этапа мониторинга сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога, обобщен опыт его реализации.

Заключение. Доказан вывод о том, что особенности мониторинга практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога вызваны особенностями их зарождения и генезиса. Формализованная оценка исследуемых компетенций в контексте качества решения профессиональных задач позволяет судить об освоенности элементов содержания профессиональной подготовки, из которых они состоят, и состоянии процесса их интеграции.

Ключевые слова: компетенция, практико-ориентированная компетенция, образовательный стандарт, профессиональный стандарт, мониторинг.

Основные положения:

- обоснована необходимость гармонизации тенденций фундаментализации, специализации и профессионализации содержания образования в процессе подготовки современного педагога-психолога за счет освоения им практико-ориентированных компетенций;
- охарактеризована вузовская модель мониторинга практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога, выделены особенности вузовского этапа мониторинга исследуемых компетенций.

1. Введение (Introduction)

В настоящее время в отечественной системе высшего образования обострилось противостояние основных тенденций, которые существенно влияют на содержание современного процесса подготовки кадров: фундаментализации, специализации и профессионализации. Фундаментализация продолжает оставаться ведущей характеристикой качества высшего образования. Однако бюджет времени, традиционно резервируемый для освоения фундаментальной подготовки, в определенных объемах перераспределяется в пользу практической подготовки за счет специализации как гарантии глубины подготовки в конкретной области деятельности и профессионализации как практической ориентации на готовность к выполнению предстоящих трудовых функций. Для гармонизации действия этих тенденций фундаментальная подготовка все больше интегрируется в содержание специализированного и профессионализированного аспектов содержания высшего образования.

Конкретная компетенция, осваиваемая студентом в течение всего периода высшего образования, вбирает в себя фундаментальную, специализированную и профессионализированную подготовку, совершенствуясь в период последующей трудовой деятельности. В соответствии с этим возникает проблема мониторинга компетенций, в решении которой от понимания их сущности

и содержания зависит адекватность и точность средств, применяемых в процессе их мониторинга. Выявлены разнообразные трактовки компетенций. Раскрытию проблематики данного исследования в наибольшей степени способствует трактовка И.А. Зимней, в которой учитывается их психологическая сущность: «компетенции понимаются как все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности» [1, с. 20]. Как полагают Y.V. Vardanyan с коллегами, примером подобной психологически насыщенной компетенции является готовность и возможность реализовать профессиональную стратегию, выстроенную как план, который «задает траекторию профессионально-личностного становления и в значительной степени зависит от мотивации, действующей/бездействующей/контрдействующей в процессе реализации этого плана» (sets the trajectory of professional and personal formation and largely depends on active/inactive/counteractive motivation during the implementation of the plan) [2, p. 2830].

Анализируя динамику компетенций и компетентности, многие авторы отмечают нерасторжимость и специфические особенности этих двух сторон явления, связанного с освоением опыта реализации определенной деятельности

(Б.И. Бортник с коллегами [3], А.В. Хуторской [4], J. Klug с коллегами [5], J. Nielsen с коллегами [6] и др.). Обобщая эту закономерность на материале дидактической компетентности, Т.И. Шукшина и Ж.А. Мовсесян установили, что «Модель формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы выступает неким аналогом деятельности участников образовательного процесса» [7, с. 86]. Ряд авторов (В.И. Долгова [8], М.Б. Шашкина [9], E. Elbers [10], M. Nandan & M. London [11] и др.) предпринимают попытки разделить вклад разных факторов в развитии компетенций (учения/преподавания, качества образовательной программы/ее развивающего потенциала и др.), так как это может привести к усилению объективности оценки достижений обучающихся. Детализируя преподавательский инструментарий, Ю.В. Варданын и Л.Г. Майдокина предложили систему субъектно-развивающих психологических заданий, способствующих развитию психологического аспекта компетенций студентов, которые «становятся важнейшим образовательным источником освоения профессионализма и совершенствования профессионально значимых субъектных свойств» [12, с. 8].

Большой интерес вызывают работы, в которых исследуются проблемы мониторинга компетенций в их непосредственной связи с результатами и качеством образования (И.А. Баева [13], Е.Е. Бухтеева и О.И. Кравец [14], А.В. Мальцев и А.В. Томильцев [15], М.П. Миронова и О.В. Бурляева [16], M. Salas Velasco [17] и др.). Так, на основе изучения восприятия оценки качества оказываемых услуг студентами одной из мультикампусных систем J. Gallifa и P. Batallè [18] разработали методику восприятия качества высшего

образования и предложили ее учебным заведениям, решающим подобную проблему. В работе О.В. Бурляевой и М.П. Мироновой охарактеризована «система внутривузовского мониторинга от входного контроля до государственной итоговой аттестации» [19, с. 24], обобщен опыт разработки оценочного инструментария и технологий его применения.

Анализ показывает, что под влиянием перестройки российских вузов в русле компетентностного подхода с учетом мировых тенденций в течение последних 15-и лет возник вузовский мониторинг, в ходе которого оценивается сформированность компетенций в рамках входного контроля, осваиваемых дисциплин, реализуемых видов практики и государственной итоговой аттестации. Ставший со временем традиционным, такой мониторинг в основном исчерпал себя и нуждается в модернизации.

В новой образовательной ситуации, когда фундаментализация и специализация из самоцели все более превращаются в средство достижения качественной практической подготовки будущего педагога-психолога, особую актуальность приобретает решение проблемы мониторинга сформированности его практико-ориентированных компетенций, необходимость в которых вытекает из требований профессионального стандарта¹. Однако в существующих образовательных стандартах психолого-педагогического направления подготовки не выделены практико-ориентированные компетенции для уровней бакалавриата² и магистратуры³. Все это приводит к тому, что в настоящее время сформированность практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога (а также студентов других профилей подготовки) в основном контролируется и оценивается фраг-

¹ Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утвержден приказом Минтруда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 г. № 514н.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 12 мая 2016 г. № 549

ментарно и бессистемно в контексте вузовского мониторинга общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Следовательно, для достижения объективности оценки реальной подготовленности выпускника психолого-педагогического направления к качественному выполнению предстоящих трудовых функций необходим внутривузовский мониторинг сформированности его практико-ориентированных компетенций с учетом особенностей их возникновения и развития в вузовском образовательном процессе, что определяет своевременность и перспективность решения исследуемой проблемы.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Материалом для исследования послужили модели общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога-психолога, выделенные в действующих образовательных стандартах для уровней бакалавриата и магистратуры, и перечень трудовых функций, приведенный в профессиональном стандарте педагога-психолога. Также изучены современные вузовские модели мониторинга. Их сравнение позволило обосновать содержание практико-ориентированных компетенций и особенности вузовского этапа их мониторинга.

Основными методами исследования стали теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, структурный анализ практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога, обоснование вузовской модели их мониторинга, обобщение особенностей вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога.

3. Результаты (Results)

Рассмотрим данные опроса 104 выпускников 2015, 2016 и 2017 гг. Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева направления подготовки Психолого-педагогическое образование очной и заочной форм обучения, которые трудоустроились по профилю подготовки или в смежной сфере трудовой деятельности. Было предложе-

но оценить основные достижения и трудности в реализации трудовых функций в течение первого года после окончания вуза. Большинство обследованных выпускников (88,5 %) в качестве достижения выделили успешность в восполнении и пополнении знаний и умений, необходимых для выполнения конкретных профессиональных задач. Это свидетельствует о качественной освоенности ими элементов трудовых функций «необходимые знания» и «необходимые умения» с опорой на фундаментальную и специальную подготовку. Однако большинство (83,7 %) признались, что хотя бы один раз за это время испытывали определенные затруднения при выборе трудовых действий, их реализации и рефлексии результативности их выполнения. Полученные данные подтверждают, что трудовые действия, требующие применения фундаментальной и специальной подготовки с учетом практических условий трудовой деятельности, обладают более высокой сложностью, вариативностью и изменчивостью. По сравнению с выполнением других элементов трудовых функций затруднения, связанные с трудовыми действиями, в некоторой степени могли быть вызваны их меньшей отработанностью на вузовском этапе подготовки, на котором они первоначально моделируются и имитируются их применение, а лишь в период разнообразных практик они реально востребованы.

Выясним возможные причины подобных трудностей, испытываемых выпускниками психолого-педагогического направления. При сопоставлении наборов компетенций, выделенных в реализуемых вузовских образовательных стандартах психолого-педагогического направления подготовки для уровней бакалавриата и магистратуры, с набором трудовых функций педагога-психолога, определенных в соответствующем профессиональном стандарте, обнаруживается их расстыковка. Очевидно, что такие структурные компоненты трудовых функций, как «трудовые действия», «необходимые умения», «необходимые знания» и «другие характеристики», осваиваются студентами фрагментарно в составе

компетенций, без целенаправленной детализации и последующей интеграции. Анализ моделей вузовского мониторинга образовательных результатов также подтверждает их ориентацию на оценку качества сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных). Следовательно, актуальным становится решение таких проблем, как выделение набора компетенций педагога-психолога, непосредственно вытекающих из перечня его трудовых функций и обеспечивающих их выполнение, а также обоснование вузовской модели мониторинга их сформированности и ее реализации на этапе высшего образования.

В процессе исследования выделены и обоснованы наборы указанных компетенций с учетом требований профессиональных стандартов к подготовке выпускника вуза. Рассмотрим набор практико-ориентированных компетенций для выпускника уровня бакалавриата, созданный на материале профиля «Психология в образовании и социальной сфере», который включает готовность и возможность осуществлять следующие трудовые функции:

- психологическую диагностику субъектов образовательного процесса и социальных отношений;
- коррекционную и развивающую работу с субъектами образовательного процесса и социальных отношений;
- психологическое консультирование субъектов образовательного процесса и социальных отношений;
- психологическое просвещение субъектов образовательного процесса и социальных отношений;
- психопрофилактическую деятельность, направленную на создание благоприятных условий для поддержания и укрепления психического здоровья субъектов образовательного процесса и социальных отношений.

Перечень практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога для выпускника уровня магистратуры расширен и дополнен так, чтобы наряду с требованиями профессионального стандарта одновременно

учитывались направленность и профильность полученной предыдущей бакалаврской подготовки. Например, для магистерского профиля «Практическая психология» в случае преемственности на базе бакалаврской программы психолого-педагогической направленности возникает возможность параллельной работы в двух аспектах:

- организации процесса переноса практико-ориентированных компетенций, освоенных на уровне бакалавриата, для их применения не только с субъектами образовательного процесса и социальных отношений, а с более широким составом субъектов получения психологической помощи и услуг;
- освоение готовности и возможности осуществлять трудовую функцию экспертизы и развития психологической безопасности субъектов получения психологической помощи и услуг.

Работа по освоению бакалаврами и магистрантами практико-ориентированных компетенций была встроена в существующий образовательный процесс в качестве интегративной содержательнотематической линии, которая была выделена в учебных дисциплинах и практиках, обеспечивающих освоение ими общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Таким образом, освоение общепрофессиональных и профессиональных компетенций приобрела практическую направленность и стала основой для приращения практико-ориентированных компетенций, необходимых для выполнения выпускниками предстоящих трудовых функций.

Уточним эти идеи на примере компетентностно-ориентированных заданий, предложенных Ю.В. Варданын и С.В. Сергуниной для содействия процессу интеграции действий трудовой функции (моделируемой или реально выполняемой), которые «обеспечивают востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции («знать», «уметь», «владеть») и их интеграцию с междисциплинарным профильным психолого-педагогическим материалом» [20, с. 17]. Конкретизируем содержание подобных заданий для студентов

психолого-педагогического направления подготовки. Так, бакалаврам предлагаются профессиональные задачи, решение которых способствует актуализации и применению готовности и возможности осуществлять основные трудовые функции (психолого-педагогическую диагностику, коррекцию, развитие, консультирование, просвещение, профилактику психологических проблем субъектов образовательного процесса и социальных отношений), обеспеченные соответствующей подготовкой в историческом и современном аспектах. В заданиях для магистрантов расширяется состав субъектов и проблем, которые решаются психолого-педагогическими средствами.

Для оценки сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога была создана соответствующая система мониторинга, которая была встроена в вузовскую систему мониторинга результативности образовательной деятельности. Уточним базовое определение. Мониторинг сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога – это система оценочно-контролирующих мониторинговых процедур, которые применяются с момента поступления абитуриента в вуз до его завершения с целью выявления психологических профессионально-личностных новообразований будущего педагога-психолога, относящихся к готовности и возможности осуществлять соответствующую трудовую функцию в соответствии с требованиями предстоящей трудовой деятельности.

В процессе исследования выделены особенности мониторинга исследуемых компетенций с учетом особенностей этапов их формирования. Так, на уровне бакалавриата выделены три условных этапа формирования практико-ориентированных компетенций педагога-психолога, в соответствии с которыми выделены и учтены особенности мониторинга их сформированности:

1. На пропедевтическом этапе (1–4 семестры) мониторинг по преимуществу выявляет сформированность когнитивной и обсервационно-деятельностной

основы, обеспечивающей в дальнейшем освоение трудовых функций. По своему предназначению преобладает вводный, текущий и тематический внутридисциплинарный контроль, а по объекту мониторинга – оценка сформированности элемента «знать» и обсервационно-моделирующего аспекта элемента «уметь».

2. На основном этапе (5–6 семестры) выявляется сформированность личностно-опытной основы, необходимой для освоения трудовых функций. Внутридисциплинарный контроль становится вспомогательным и дополняется междисциплинарным; оценка элемента «знать» теряет свою самооценочность и интегрируется в содержание элементов «уметь» и «владеть» в качестве освоенной основы для их реализации; в оценке элемента «уметь» выделяются процессуально-практические аспекты; вводится оценка элемента «владеть», учитывающая привязку оцениваемых действий к решаемым профессиональным задачам.

3. На заключительном этапе (7–8 семестры), завершающем освоение трудовых функций на уровне бакалавриата, предыдущие виды контроля при необходимости применяются эпизодически и дополняются комплексным контролем, который преобладает в начале этапа, а к его завершению уступает свои позиции итоговому контролю. Оценка элементов «знать» и «уметь» становится функциональной и интегрируется в составе элемента «владеть»; оценка элемента «владеть» становится комплексной и соотносится со всем циклом выполнения трудовых функций.

На уровне магистратуры сохраняются выделенные особенности мониторинга сформированности практико-ориентированных компетенций педагога-психолога, однако при преемственности профилей подготовки возможно значительное редуцирование пропедевтических мониторинговых процедур за счет усиления удельного веса и значимости основных и заключительных процедур. Также обогащается содержательное наполнение применяе-

мых средств мониторинга в связи с выделением оценки методического аспекта сформированности исследуемых компетенций магистрантов.

4. Обсуждение (Discussion)

В процессе исследования нашли подтверждение актуальность, значимость и перспективность решения проблемы выделения практико-ориентированных компетенций педагога-психолога и мониторинга их сформированности, так как изменение ситуации на рынке труда делает более востребованным в предстоящей трудовой деятельности того выпускника вуза, который обладает компетенциями в соответствии с трудовыми функциями. Такое решение способствует преодолению рассогласованности образовательных и профессиональных стандартов, в русле которых отечественные вузы осуществляют в настоящее время подготовку психолого-педагогических кадров. При этом обеспечивается гармонизация тенденций фундаментализации, специализации и профессионализации содержания образования за счет освоения будущим педагогом-психологом практико-ориентированных компетенций и сопровождения вузовского образовательного процесса мониторинговыми процедурами, выявляющими элементы каждой освоенной компетенции и состояние их интеграции в процессе приобретения ею определенной целостности.

Возможны разные варианты решения исследуемой проблемы. Предложенный вариант апробирован и доказал свою продуктивность. Однако выделяются другие ракурсы проблемы, которые связаны с соотношением процессов детализации и интеграции в процессе применения мониторинговых процедур. Также представляет интерес изучение возможностей применяемых мониторинговых средств идентифицировать именно те элементы и аспекты, которые относятся к оцениваемой практико-ориентированной компетенции педагога-психолога с учетом ее генезиса и динамичности освоения. Эти ракурсы проблемы могут стать перспективным направлением для будущих исследований.

5. Заключение (Conclusion)

Мониторинг сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога позволяет своевременно выявить и учитывать его психологические профессионально-личностные новообразования, относящиеся к готовности и возможности осуществлять предстоящую трудовую функцию в соответствии с требованиями трудовой деятельности. Оценка исследуемых компетенций в контексте качества решения профессиональных задач позволяет судить об освоенности элементов содержания профессиональной подготовки, из которых они состоят, и состоянию процесса их интеграции.

В процессе исследования условно выделены три основных этапа освоения практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога (пропедевтический, основной и заключительный). Мониторинг, реализуемый сообразно особенностям этих этапов, учитывает содержательную наполненность осваиваемых и освоенных элементов исследуемых компетенций:

- на пропедевтическом этапе мониторинг сконцентрирован на оценке элемента «знать» и обсервационно-моделирующего аспекта элемента «уметь», сформированность которых становится когнитивной и обсервационно-деятельностной основой для освоения трудовых функций педагога-психолога;
- на основном этапе меняется подход к оценке элемента «знать», которая теряет свою самоценность и определяется в качестве освоенной основы реализации элементов «уметь» и «владеть»; в оценке элемента «уметь» преобладает качество реализации освоенных процессуально-практических аспектов трудовых функций педагога-психолога; начинает оцениваться элемент «владеть» с учетом привязки оцениваемых действий педагога-психолога к решаемым профессиональным задачам;
- на заключительном этапе мониторинг сформированности элементов «знать» и «уметь» осуществляется в составе элемента «владеть», оценка сформированности которого учитывает их

интегративность и комплексность, а оцениваемое содержание подготовки студента соотносится со всем циклом выполнения трудовых функций педагога-психолога.

Для обоснования продуктивного подхода к решению проблемы выделены особенности вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога, что может стать теоретической основой для построения перспективы совершенствования мониторинговых процедур с учетом выявленных особенностей их применения в процессе подготовки современ-

ных психолого-педагогических кадров.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева) по теме «Исследование вузовской модели мониторинга сформированности практико-ориентированных компетенций будущего педагога-психолога».

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.
2. Vardanyan Yu.V., Vardanyan L.V., Lezhneva E.A. (2015) Research and Development of Motivation in the Structure of Professional Strategy of a Student – Future Psychologist. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 12 (3), 2829–2835. DOI: 10.13005/bbra/1967
3. Бортник, Б.И. Оценка компетенций: формализация и формалистика [Электронный ресурс] / Б.И. Бортник, Н.Ю. Стожко, Н.П. Судакова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 160. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26693> [Дата обращения: 05.06.2018].
4. Хуторской, А.В. Модель компетентного образования [Текст] / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9–16.
5. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. (2013) Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 30 (1), 38–46. DOI: 10.1016/j.tate.2012.10.004
6. Nielsen J.A. (2015) Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers talk. *Journal of Educational Research*. 108 (4), 318–330.
7. Шукшина, Т.И. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы [Текст] / Т.И. Шукшина, Ж.А. Мовсеян // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 83–87.
8. Долгова, В.И. Студенческий мониторинг качества образования [Текст] / В.И. Долгова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 128. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26606> [Дата обращения: 05.06.2018].
9. Шашкина, М.Б. Компетенции студентов как объект педагогических измерений [Текст] / М.Б. Шашкина // Психология обучения. – 2014. – № 4. – С. 120–131.
10. Elbers E. (1991) Context, culture, and competence: Answers to criticism. *Educational Psychology Review*, 3 (2), 137–148. DOI: 10.1007/BF0141792
11. Nandan M., London M. (2013) Interdisciplinary Professional Education: Training College Students for Collaborative Social change. *Education + Training*. 55(8/9), 815–835.
12. Варданян, Ю.В. Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Ю.В. Варданян, Л.Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2009. – № 5(12). – С. 3–8.
13. Баева, И.А. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели [Текст] / И.А. Баева, Е.Б. Лактионова // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 19–24.

14. Бухтеева, Е.Е. Методическое обеспечение мониторинга в процессе профессионального образования [Текст] / Е.Е. Бухтеева, О.И. Кравец // Вестник РМАТ. – 2013. – № 1 (7). – С. 78–85.
15. Мальцев, А.В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы [Текст] / А.В. Мальцев, А.В. Томильцев // Высшее образование в России. – 2017. – № 5. – С. 23–33.
16. Миронова, М.П. Независимый мониторинг образовательных результатов и качества образования в практике работы педагогического вуза [Текст] / М.П. Миронова, О.В. Бурляева // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 101–106.
17. Salas Velasco M. (2014) Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*. 68 (4), 503–523.
18. Gallifa J., Batallè P. (2010) Student Perceptions of Service Quality in a Multi-campus Higher Education System in Spain. *Quality Assurance in Education*. 18 (2), 156–170. DOI: 10.1108/09684881011035367
19. Бурляева, О.В. Внутривузовский независимый мониторинг образовательных результатов студентов как ориентир совершенствования профессиональной подготовки педагога [Текст] / О.В. Бурляева, М.П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 20–25.
20. Варданын, Ю.В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов [Текст] / Ю.В. Варданын, С.В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 13–18.

Yu.V. Vardanyan¹, N.A. Vdovina², N.P. Kondratyeva³, O.V. Fadeeva⁴

¹ORCID No. 0000-0001-8261-6543, Academic Title of Professor, Doctor of Sciences (Education), Head of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M. E. Evseyev, Saransk, Russia. *E-mail:* julia_vardanyan@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-2702-9685, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M.E. Evseyev, Saransk, Russia. *E-mail:* natalex-15@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0003-0404-9373, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev, Saransk, Russia. *E-mail:* npkondrateva@rambler.ru

⁴ORCID No. 0000-0001-7864-9836, Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor at the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev, Saransk, Russia. *E-mail:* ovfadeeva_71@mail.ru

PECULIARITIES OF HIGHER EDUCATIONAL STAGE OF MONITORING PRACTICAL-ORIENTED COMPETENCES OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of solution to the problem of monitoring of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist in conditions of confrontation of trends for fundamentalization, specialization and professionalization, which set the vector of modern psychological and pedagogical personnel training for the upcoming professional activity. On the basis of structural analysis and modeling, the content of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist, taking into account the peculiarities of their development at the levels of bachelor and master degrees, the authors highlight the features of monitoring their formation, considering their origin and genesis at the higher educational stage of professional training. The aim of the article is to identify and characterize the features of the higher educational stage of monitoring of practical-oriented competences of the teacher- psychologist.

Materials and methods. The materials for the study are the models of the educational psychologist competences, identified in the existing educational and professional standards, and modern higher education monitoring models. The main methods of study are theoretical analysis of scientific literature, structural analysis of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist,

substantiation of the higher education model of monitoring, generalization of features of the higher educational stage of monitoring of practical-oriented competences of the teacher-psychologist.

Results. The structure and content of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist taking into account their features at the levels of bachelor and master degrees are substantiated. Theoretical model for monitoring the formation of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist are created; the features of their monitoring at the institution of higher education are highlighted.

Discussion. The authors reveal inconsistency of educational and professional standards, according to which the institutions of higher education provide the training of psychological and pedagogical personnel. Also they uphold the idea of harmonization of trends for fundamentalization, specialization and professionalization of the content of education in the process of training of modern teacher-psychologist through the development of practical-oriented competences. The necessity of improving the higher educational stage of monitoring the formation of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist is substantiated, the experience of its implementation is generalized.

Conclusion. The researchers prove the idea that the features of monitoring of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist are caused by the features of their origin and genesis. The formalized assessment of the competences studied in the context of the solution quality of the professional tasks allows to judge about the mastery of the content elements of professional training from which they are composed and about the state of their integration process.

Keywords: competence, practical-oriented competence, educational standard, professional standard, monitoring.

Highlights:

- The necessity of harmonization of trends for fundamentalization, specialization and professionalization of the content of education in the process of training of modern teacher-psychologist through the development of practical-oriented competences is substantiated;
- The higher education model of monitoring of practical-oriented competences of the future teacher-psychologist is characterized; the features of the higher educational stage of monitoring the studied competences are highlighted.

References

1. Zimnyaya I.A. (2013) Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of competence approach in education] *Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki*. 4.4, 16–31. (In Russian).
2. Vardanyan Yu.V., Vardanyan L.V., Lezhneva E.A. (2015) Research and Development of Motivation in the Structure of Professional Strategy of a Student – Future Psychologist. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. 12 (3), 2829–2835. DOI: 10.13005/bbra/1967
3. Bortnik B.I., Stozhko N.Yu., Sudakova N.P. (2017) Ocenka kompetencij: formalizaciya i formalistika [Competency evaluation: formalization and formality] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 4, 160. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26693> (Accessed 5th June.2018). (In Russian).
4. Hutorskoj A. V. (2017) Model' kompetentnostnogo obrazovaniya [Model of competence education] *Vysshee obrazovanie segodnya*. 12, 9–16. (In Russian).
5. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. (2013) Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 30 (1), 38–46. DOI: 10.1016/j.tate.2012.10.004
6. Nielsen J.A. (2015) Assessment of innovation competency: A thematic analysis of upper secondary school teachers talk. *Journal of Educational Research*. 108 (4), 318–330.
7. Shukshina T.I., Movsesyan Zh. A. (2017) Formirovanie didakticheskoy kompetentnosti studentov v

processe samostoyatel'noj raboty [Formation of didactic competence of students in the process of individual work] *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 10, 83–87. (In Russian).

8. Dolgova V.I. (2017) Studencheskij monitoring kachestva obrazovaniya [Student monitoring of the quality of education] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 4, 128. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26606> (Accessed 5th June 2018). (In Russian).

9. Shashkina M.B. (2014) Kompetencii studentov kak ob'ekt pedagogicheskikh izmerenij [Competence of students as an object of pedagogical measurements] *Psihologiya obucheniya*. 4, 120–131. (In Russian).

10. Elbers E. (1991) Context, culture, and competence: Answers to criticism. *Educational Psychology Review*, 3 (2), 137–148. DOI: 10.1007/BF0141792

11. Nandan M., London M. (2013) Interdisciplinary Professional Education: Training College Students for Collaborative Social change. *Education + Training*. 55(8/9), 815–835.

12. Vardanyan Yu.V., Maydokina L.G. (2009) Proektirovanie i primenenie sub'ektno-razvivayushchih psihologicheskikh zadaniy v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza [The designing and using subject-developing psychological tasks in educational process of pedagogical institution of higher education] *Rossiyskij nauchnyj zhurnal*. 5. 12, 3–8. (In Russian).

13. Baeva I.A., Laktionova E.B. (2016) Psihologicheskaya ehkspertiza obrazovatel'noj sredy: metodologicheskie osnovaniya i ehmpiricheskie pokazateli [Psychological examination of the educational environment: methodological grounds and empirical indicators] *Chelovek i obrazovanie*. 3. 48, 19–24. (In Russian).

14. Buhteeva E.E., Kravec O.I. (2013) Metodicheskoe obespechenie monitoringa v processe professional'nogo obrazovaniya [Methodical support of monitoring in the process of professional education] *Vestnik RMAT*. 1. 7, 78–85. (In Russian).

15. Mal'cev A.V., Tomil'cev A.V. (2017) Monitoring kachestva uchebnykh dostizhenij: predmet, funkcii, metody [Monitoring the quality of educational achievements: subject, functions, methods] *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 5, 23–33. (In Russian).

16. Mironova M.P., Burlyayeva O.V. (2016) Nezavisimyj monitoring obrazovatel'nykh rezul'tatov i kachestva obrazovaniya v praktike raboty pedagogicheskogo vuza [Independent monitoring of educational results and quality of education in the practice of pedagogical high school] *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 10, 101–106. (In Russian).

17. Salas Velasco M. (2014) Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*. 68 (4), 503–523.

18. Gallifa J., Batallè P. (2010) Student Perceptions of Service Quality in a Multi-campus Higher Education System in Spain. *Quality Assurance in Education*. 18 (2), 156–170. DOI: 10.1108/09684881011035367

19. Burlyayeva O.V., Mironova M.P. (2016) Vnutrivuzovskij nezavisimyj monitoring obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov kak orientir sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki pedagoga [Intra-university independent monitoring of students educational results as a mark of professional educator training] *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 4. 28, 20–25. (In Russian).

20. Vardanyan Yu.V., Sergunina S.V. (2015) Kompetentnostno-orientirovannye integrirovannye zadaniya v kontekste razvitiya professionalizma magistrantov [Competence-directed integrated tasks in the context of development of postgraduates' professionalism] *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 1. 21, 13–18. (In Russian).