

УДК 378.14:373.31  
ББК 4448.023+4420.243

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

**Хван Андриан Андрианович,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»; 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, д. 23; e-mail: andrian-khvan@mail.ru

**Заводская Ирина Николаевна,**

кандидат исторических наук, доцент, декан историко-филологического факультета, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»; 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, д. 23; e-mail: zavodsk65@mail.ru

**СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ КООРДИНАЦИИ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; начальная школа; высшее образование; профессиональные компетенции; диагностика компетенций; универсальные учебные действия.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена анализу проблем реализации компетентностного подхода в ФГОС ВО «Педагогическое образование» и ФГОС «Начальное общее образование». Рассмотрены проблемы определения базового понятия ФГОС ВО «Педагогическое образование» – компетенции. Основной проблемой реализации данного стандарта, прямо связанной с неопределенностью термина «компетенция», авторы считают отсутствие корректных методов диагностики и оценки степени сформированности компетенций выпускников. В этой ситуации вуз может только постулировать достижение цели (формирование определенной компетенции), но доказать ее достижение в данной системе координат невозможно. Анализ практики реализации ФГОС «Начальное общее образование» показывает аналогичную ситуацию. Предметные результаты диагностируются по методикам, разработанным авторами конкретных образовательных программ, утвержденных Минобром, и не позволяют сопоставить результаты школьников, обучающихся по разным программам в рамках одного ФГОС НОО. Такое сопоставление возможно один раз в конце обучения по результатам Всероссийской проверочной работы. Метапредметные и личностные результаты на уровне ученика, класса и начального звена школы в целом практически не диагностируются, и перспективы реализации этого обязательного компонента стандарта представляются довольно туманными. Дополнительную сложность вносит тот факт, что реальная подготовка будущих учителей к работе в идеологии и методологии действующего стандарта школьного образования началась только в последнее время. Также в программах подготовки учителей традиционно мало внимания уделяется вопросам педагогической диагностики и измерения школьных достижений. Можно утверждать, что конкретные версии реализуемых (в вузе, школе) стандартов похожи на исходный (соседний) образец только названиями компетенций (УУД).

**Khvan Andrian Andrianovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Novokuznetsk Institute, branch of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia.

**Zavodskaya Irina Nikolayevna,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of History and Philology, Novokuznetsk Institute, branch of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia.

**STANDARDS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION AND PRIMARY GENERAL EDUCATION:  
THE PROBLEMS OF COORDINATION AND PRACTICAL IMPLEMENTATION**

**KEYWORDS:** federal state educational standard of higher education; primary school; higher education; professional competencies; diagnostic of competencies; universal educational actions.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the analysis of problems of implementation of the competence approach in the Federal state educational standard of higher education "Pedagogical education" and Federal State education standards for primary general education. According to this research, the problems of defining the basic concepts of the Federal state educational standard of higher education "Pedagogical education" are the leading ones. Besides it is impossible to assess the level of competences that were formed in the educational process. The main problem of implementation of this standard, which is directly associated with the vagueness of the term "competence", is lack of proper methods of assessment of the level of formation of competences of graduates. In this situation, the University can only postulate the achievement of the goal (the formation of a specific competence), but to prove its achievement in this system is impossible. The analysis of practice of implementation of the Federal State education standards for primary general education shows a similar situation. Subject results are diagnosed by the methods developed by the authors of educational programs of this academic subject approved by The Ministry of Science and Education of Russian Federation, they do not allow to compare the results of schoolchildren who study in different programs within the same education standards. This comparison is possible only once - at the end of the study with the help of the results of national tests. Metasubject and personal results at the level of the schoolchild, class, and elementary school in general, are almost never diagnosed, and the prospects for the implementation of this compulsory component of the standard appear to be rather vague. One more problem is added by the fact that the real training of fu-

ture teachers to work according to the ideology and methodology of the current standard of school education has begun recently. Besides, little attention is paid to the issues of pedagogical diagnosis and to measure school performance. In general, it can be argued that the specific versions of the standards being implemented (in the university, school) are similar to the original (neighboring) model only by the names of competencies (universal educational actions).

**В** настоящее время в нашей стране существуют стандарты высшего педагогического образования и общего (школьного) образования, призванные определять и регулировать содержание подготовки студентов и школьников. Началом было положено в 2009 г., когда практически одновременно были приняты ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование» (22.12.2009 г.) [9] и ФГОС начального общего образования (06.10.2009 г.) [11]. За прошедшие годы вузами и школами накоплена обширная практика реализации указанных стандартов и выявлены определенные, порой весьма существенные проблемы. Анализу неслучайного характера выявленных проблем посвящена данная статья.

1. Компетенция студента как ключевой результат реализации стандарта «Педагогическое образование». За прошедшие годы ФГОС ВПО «Педагогическое образование» дважды менялся (нынешняя редакция Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» утверждена приказом Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4 декабря 2015 г. [10]), но изменения носили «косметический» характер и не меняли сути: ключевой результат – компетенции выпускника. Соответственно, программа подготовки должна обеспечивать формирование строго определенного набора компетенций, вуз должен уметь диагностировать их наличие и степень сформированности, а выпускник должен демонстрировать их сформированность на конкретных примерах. Выясняется, что первое и второе обстоятельства отражают комплекс взаимосвязанных проблем (трудностей) для вуза, реализующего стандарт [14].

1.1. *Проблема определения базового понятия.* В литературе содержится множество определений понятия «компетенция». Приведем только некоторую часть из них. Как пишет А. В. Хуторской, компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной, продуктивной деятельности [15]. И. А. Зимняя понимает под компетенцией не только знания, но и представления и ценности, которые рассматривает как потенциальные, скрытые условия,

проявляющиеся в компетенции [6]. По мнению Т. Е. Исаевой, компетенции – это уже «определенное качество восприятия человеком действительности, которое подготавливает наиболее эффективный способ разрешения жизненных ситуаций» [7, с. 57].

И. М. Сиганатулин вводит понятие «глобальная компетентность будущего учителя современной школы» и считает, что эта глобальная компетентность состоит из трех блоков, которые, соответственно, олицетворяют «личностные качества, знания, комплекс наиболее эффективных умений, освоенных личностью» [8, с. 17]. Г. П. Захарова еще больше расширяет содержание компетенции, рассматривая ее как динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств [5, с. 73].

Уже из этого краткого перечня видно, что под компетенцией у нас понимают знания, умения, навыки, а также представления, ценности, восприятие, затем – способности и личностные качества. Добавим, что некоторые авторы вводят дополнительные метапеременные: «актуальное – потенциальное», «изолированная переменная – совокупность», «статичное – динамичное», что только расширяет содержание понятия. В результате в нашем педагогическом дискурсе слово «компетенция» и, соответственно, «компетентность» приобретают, по определению О. А. Донских, «поистине космические объем и содержание» [4, с. 38]. Однако стандарт образования не просто предполагает, а требует, чтобы в результате обучения у выпускника были сформированы строго определенные компетенции. Если мы по-разному понимаем содержание компетенций, то что мы сформируем в итоге? Кроме того, в зависимости от содержания понятия возможны различные методы формирования этого содержания. То есть сущность и содержание понятия «компетенция» – вопрос чрезвычайно важный.

Именно поэтому, на наш взгляд, в тексте ФГОС ВО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики образовательных программ и преподаватели. О необходимости такого согласованного определения пишет и В. И. Байденко, подчеркивая, что речь идет не об истине в последней инстанции, но «о принятом с обще-

го согласия понимании этого явления» [2, с. 6]. То есть требуется введение рабочего понятия: «Мы понимаем под компетенцией следующее...». К сожалению, разработчики ФГОС ВО даже при корректировках стандарта этого не сделали, ограничившись формулировками конкретных компетенций. Из неопределенности и многозначности термина вытекает вторая проблема.

1.2. *Проблема диагностики компетенций.* Содержание стандарта задает содержание предмета диагностики и метода диагностики. Между предметом и методом диагностики в ряде областей знания, а образование относится к этому кругу, существует жесткая взаимосвязь. Есть шуточная, но верная формула, восходящая к А. Бинэ: «Интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта».

В стандарте 2005 г. для диагностики использовались подготовленные преподавателем контрольно-измерительные материалы (КИМы) по предмету. Причем фиксировалось именно знание (усвоение) так называемых дидактических единиц. Перечень дидактических единиц (понятий) был указан в ГОС ВПО [3], поэтому КИМы по одному и тому же предмету различались по форме, но совпадали по содержанию. Роль удерживающей и ограничивающей рамки выполнял как раз сам ГОС ВПО.

С ФГОС ВО ситуация совершенно другая. Наша коллега Г. П. Захарова считает, что «недостаточно разработан инструмент оценки качества...: учитывается лишь наличие или отсутствие той или иной компетенции» [5, с. 72]. С нашей точки зрения, в стандарте вообще нет никаких инструментов оценки степени освоения компетенций. Стандарт предлагает разработчикам образовательных программ сформировать эти инструменты.

Ранее мы показали многозначность понятия «компетенция». При множестве трактовок ясно одно: компетенция – комплексное, многосоставное понятие. Комплексный характер предмета диагностики предполагает и комплексный характер метода диагностики. Следовательно, методика диагностики компетенций должна включать задания на диагностику знаний, умений, навыков, неких личностных качеств (набор которых еще тоже неясен) применительно к конкретным профессиональным ситуациям, а затем все это необходимо трансформировать в некую интегральную оценку данной компетенции у данного субъекта. При этом желательно, чтобы результаты одного человека можно было соотносить с результатами другого, а также с критериально заданной или эмпирически определенной нормой.

На федеральном уровне не существует формализованного и стандартизированного комплекта заданий для диагностики предусмотренного стандартом набора компетенций. Мы предполагаем, что и на региональном, и на вузовском уровнях такого комплекта тоже не существует.

Особенности и трудности разработки батареи материалов, диагностирующих сформированность компетенций, составляют суть следующей проблемы.

1.3. *Проблема практической разработки методов диагностики компетенций.* С теоретической точки зрения здесь все ясно. Надо сформулировать, что мы понимаем под компетенцией, ее компонентный состав, задать уровни развития компетенции в целом и ее составных частей. Затем подобрать или придумать задания по диагностике компонентов и (или) компетенции в целом. Потом показать валидность и надежность данной методики, произвести стандартизацию и получить оценочные нормы. После этого можно начинать «промышленную» эксплуатацию полученной батареи.

Мы видим здесь, как минимум, ряд практических проблем [13]. Наиболее существенной представляется проблема «местечковости». Мы получаем комплект заданий, привязанный к нашему пониманию данной компетенции, и соответствующие оценочные нормы, привязанные к нашему контингенту студентов. Наши соседи, придерживаясь другого понимания этой же компетенции или делая другие акценты, получают другой набор заданий и другие оценочные нормы. В результате наше единое «одеяло» компетенций будет расплываться на маленькие кусочки. Мы уже описывали эту ситуацию применительно к проблеме качества педагогического образования [12, с. 323-330].

Как нам представляется, рассмотренные проблемы реально существуют в практике реализации стандарта «Педагогическое образование». Важно подчеркнуть, что указанные проблемы прямо вытекают из внутренней природы самого стандарта. Более того, как полагает О. А. Донских, внутренняя противоречивость конкретных стандартов обусловлена смешением двух принципиально разных подходов в трактовке компетенций (профессионально-деятельностная трактовка компетенций и их трактовка как формы социализации) и характерна для реализуемого компетентностного подхода в целом [4].

Действующий стандарт «Педагогическое образование» достаточно жестко регламентирует многочисленные параметры организации учебного процесса и образова-

тельной среды. Однако с точки зрения итогового результата – формирования компетенций студентов – действующий стандарт, как и предыдущие, не задает практически ничего: отсутствует содержательное определение ключевого понятия «компетенция», отсутствуют методы диагностики и оценки уровня сформированности компетенций. В результате каждый преподаватель в меру своего разумения «вывает» свои оценочные средства, якобы измеряющие конкретную компетенцию. Что именно измеряют (диагностируют) данные оценочные средства, остается абсолютно неясным, поскольку отсутствуют процедуры валидации. Соответственно, исполнитель может только постулировать достижение цели (формирование определенной компетенции), но доказать ее достижение в данной системе координат невозможно. По-видимому, в качестве компенсации за исполнителем остается право быть проверенным и наказанным за неисполнение стандарта, что Рособрнадзор весьма наглядно демонстрирует.

2. Предметные, метапредметные и личностные результаты реализации стандарта начальной школы (2009 г.). ФГОС начального общего образования имеет определенное сходство и различия по сравнению со стандартом высшей школы. Так, стандарт начальной школы также жестко ориентирован на формирование у выпускников трех групп результатов: предметных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД) или компетенций и личностных качеств.

В отличие от стандарта высшей школы, в данном случае сразу задается содержание результата – это конкретные действия ученика по решению определенного круга задач. Затем стандарт описывает типовой набор этих задач для конкретного предмета (предметные УУД) и для ряда предметов (метапредметные УУД). Таким образом, акцент смещается на диагностику сформированности УУД конкретного школьника, группы школьников.

Надо сказать, что практически все программы начального образования, базирующиеся, естественно, на стандарте и рекомендованные к использованию Минобром, содержат типовые задачи по диагностике результатов освоения образовательной программы (предметных УУД). Можно к ним по-разному относиться, но они существуют, идут в комплекте с программой, методическими материалами, учебниками и т. д. Это существенно отличает начальную школу от высшей. Это значит, что одна и та же «линейка» измеряет учащихся группы школ, но не одну организацию, как с вузом. Причем в

вузе сплошь и рядом разные преподаватели одного и того же предмета используют разные «линейки» для диагностики.

Еще более важной отличительной особенностью реализации стандарта начальной школы, в сравнении с высшей, является наличие внешнего по отношению к исполнителю (школе) критерия сформированности предметных УУД. Роль такого внешнего критерия играет Всероссийская проверочная работа (ВПР), по результатам которой все школьники получают определенное место по степени сформированности конкретных УУД. Однако такой внешний критерий используется только в конце 4 класса и выполняет, соответственно, функцию итогового контроля.

Ситуацию, когда общий контроль (замер) реализации Федерального стандарта в масштабе страны осуществляется один раз (на финише) за весь период обучения, трудно назвать нормальной. В том числе и потому, что результат итогового контроля выпускников начальной школы трудно использовать для коррекции текущего учебного процесса. Кроме того, результаты этой проверки часто представляют уже исторический интерес для педагогов начальной школы. Так, в Кемеровской области результаты ВПР за 2015 / 2016 учебный год стали известны в январе 2017 г. и в неполном объеме, часть работ просто не дошла до проверяющих (потерялась).

С определенными оговорками учитель может создать свои методы диагностики степени сформированности УУД школьников, ориентируясь на типовые задания, предложенные авторами программы обучения, и результаты внешней оценки (критерия) ВПР. Такие инструменты диагностики (т. н. учительские тесты) являются необходимым условием для получения информации о ходе формирования УУД школьников и внесения соответствующих изменений в учебный процесс. Более того, ФГОС начального общего образования прямо указывает, что основная образовательная программа начального общего образования в качестве обязательного компонента должна включать «Систему оценки достижения планируемых результатов освоения ... программы». Иначе говоря, в каждой школе должна быть своя система оценки достижений школьников в освоении программы. Однако, как показывает практика диагностики формирования УУД старших дошкольников [1], подобного рода задачи практически невыполнимы силами конкретного учителя.

Разработать аналогичные инструменты диагностики для школьников 1-3 классов невозможно, поскольку отсутствует внешний критерий. Не решают проблему и зада-

ния, предлагаемые авторами действующих программ обучения в начальной школе. Регион, как правило, использует несколько программ начальной школы одновременно, и сопоставить их результаты весьма затруднительно, поскольку отсутствует единый критерий для сравнения. Остается ждать результатов ВПР.

При диагностике степени сформированности метапредметных УУД ситуация усугубляется отсутствием внешнего критерия, аналогичного ВПР. В начальной школе, как известно, один учитель ведет несколько предметов, и вполне возможно интуитивное понимание степени сформированности метапредметных УУД конкретных школьников. Вопрос – как перевести это интуитивное понимание на язык объективных оценок метапредметных УУД всех учащихся класса. Ситуация становится намного хуже при переходе в среднюю школу, где каждый учитель ведет свой предмет. Так или иначе сейчас учитель (школа) остается один на один с проблемой. Правда, пока про метапредметные УУД и не очень спрашивают.

Совсем «хорошо» обстоит дело с диагностикой формирования личностных качеств школьников как результата образования. Большинство известных нам школ в принципе не делает подобную диагностику, потому что нет адекватных инструментов, нет навыков разработки подобных инструментов, стандарт не объясняет, как это делать и т. д. Справедливости ради надо сказать, что это действительно сложное дело. Каким образом можно показать, что у 10–11-летнего школьника произошло «формирование основ российской гражданской идентичности...», осознание своей этнической и национальной принадлежности... становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций»? Причем сами формулировки («формирование», «осознание», «становление») предполагают наличие оценочной шкалы «меньше – больше». Добавим, что академическая наука сама еще не вполне договорилась о различиях понятий «этнос» и «нация», а школе предлагается помочь 11-летнему человеку осознать свою принадлежность и к тому, и к другому. Можно понять школу, которая не диагностирует формирование личностных качеств, но стандарт предписывает это делать.

Таким образом, на сегодняшний день практика реализации ФГОС «Начальное общее образование» показывает, что стандарт реализуется в неполном, усеченном виде. Предметные результаты диагностируются по методикам, разработанным авторами конкретных образовательных про-

грамм, и не позволяют сопоставить результаты школьников, обучающихся по разным программам. За весь период обучения такое сопоставление возможно только один раз по итогам Всероссийской проверочной работы в конце четвертого класса. Метапредметные и личностные результаты на уровне класса, начального звена школы в целом практически не диагностируются, и довольно туманными представляются перспективы реализации такой диагностики.

3. Проблема согласования стандартов. Одной из фундаментальных причин подобного положения может быть несоответствие стандартов подготовки учителя (начальных классов) и начального образования. Стандарт начальной школы, введенный 6 октября 2009 г., четко требовал формирования у школьников предметных и метапредметных УУД и личностных качеств учеников как итоговых результатов обучения. ФГОС ВПО «Педагогическое образование», введенный на два месяца позже, таких терминов даже не использовал, т. е. выпускника вуза не ориентировали на формирование компетенции, позволяющей добиваться таких результатов у школьников. Подобного рода компетенция (способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета – ПК-4) появляется только шесть лет спустя, в стандарте ФГОС ВО 2015 г. Также только в 2011 г. в новой редакции стандарта была обозначена необходимость «применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников» (ПК-3), однако в стандарте 2015 г. эта компетенция уже отсутствует, ее заменяет ПК-2 – «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики», в которой понятие диагностики уходит на второй план. Добавим к этому еще одну подробность. В новой версии ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» исчез раздел VIII «Оценка качества освоения основной образовательной программы педагогического бакалавриата», который регламентировал создание фонда оценочных средств, методы контроля уровня приобретенных компетенций и т. д. Вводя новую важную компетенцию (ПК-4), стандарт одновременно снижает контроль за процессом и результатом освоения всех компетенций выпускника, формируемых вузом.

Таким образом, до самого последнего времени выпускники вузов, приходящие в школу, формально не были ориентированы и «вооружены» соответствующими компе-

тенциями для реализации стандарта начального образования.

**Заключение.** Как показывает анализ, основные проблемы как в высшем, так и общем образовании лежат в плоскости диагностики конечного результата: степени сформированности компетенций педагога и предметных, метапредметных и личностных результатов ученика. В начальной школе диагностика предметных результатов имеет четкий внешний критерий, что позволяет разрабатывать и валидизировать методы диагностики (измерения) для класса, группы школ и т. д., но пока только для 4 класса. Для более младших классов разработка диагностических инструментов осложняется отсутствием внешнего критерия. Возможно, для школьников Москвы роль такого внешнего критерия будут играть контрольные работы Московского центра качества образования.

Для метапредметных и личностных результатов внешние критерии отсутствуют, что делает невозможной или крайне затруднительной разработку корректных методов диагностики. Дополнительную сложность вносит тот факт, что фактическая подготовка будущих учителей в идеологии и методологии действующего стандарта школьного образования началась только в последнее время. Необходимо подчеркнуть, что педагогические программы подготовки

традиционно не очень много внимания уделяют вопросам именно педагогической диагностики и измерениям школьных достижений.

В высшей школе внешние критерии при диагностике компетенций отсутствуют в принципе или их трудно выделить. Соответственно, очень сложно понять, что именно диагностируют разработанные в вузе фонды оценочных средств. Кроме того, трудно ожидать, что все преподаватели-авторы ФОСов имеют высокий уровень подготовки в области педагогических измерений. Поэтому все вузовские ФОСы имеют локальное значение и практически не тиражируются.

Резюмируя, можно сказать, что действующие стандарты образования в современных условиях выполняют роль большой «шапкой», под которой расцветают конкретные воплощения стандарта в виде реализуемой учебной программы. Поскольку диагностировать и измерять одни и те же компетенции в разных вузах одной и той же «линейкой» мы не можем, конкретные версии реализации стандарта похожи на исходный (соседний) образец только названиями компетенций. То же самое можно сказать и о реализации школьного стандарта, поскольку уверенно диагностировать мы можем только одну группу результатов из трех заданных.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бабинова Н. В. Диагностика сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 137–143.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031200 «Педагогика и методика начального образования» : утв. 31 янв. 2005 г. Номер гос. регистрации № 675 пед/сп (новый).
4. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Захарова Г. П. Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 70–75.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 01.03.2015).
7. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
8. Сиганатулин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 22 дек. 2009 г. № 788.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 4 дек. 2015 г. № 1426.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373.
12. Хван А. А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования : мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МПГУ, 2012. – С. 323–330.

13. Хван А. А. Теоретические и практические проблемы измерения компетенций // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2012. – С. 105–110.
14. Хван А. А. Теоретические и практические проблемы реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование» // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 4–10.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.03.15).

#### REFERENCES

1. Babinova N. V. Diagnostika sformirovannosti osnov universal'nykh uchebnykh deystviy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v proektnoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – С. 137–143.
2. Baydenko V. I. Vyyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya : metod. posobie. – M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006.
3. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Spetsial'nost' 031200 «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya» : utv. 31 yanv. 2005 g. Nomer gos. registratsii № 675 ped/sp (novyy).
4. Donskikh O. A. Delo o kompetentnostnom podkhode // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Zakharova G. P. Osnovnaya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavra: opyt i otsenka perspektiv // Pedagogika. – 2012. – № 3. – С. 70–75.
6. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii - novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (data obrashcheniya: 01.03.2015).
7. Isaeva T. E. Klassifikatsiya professional'no-lichnostnykh kompetentsiy vuzovskogo prepodavatelya // Pedagogika. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
8. Siganatulin I. M. Global'noe obrazovanie kak kardinal'naya paradigma novogo veka // Pedagogika. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
9. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 22 dek. 2009 g. № 788.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 4 dek. 2015 g. № 1426.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 6 okt. 2009 g. № 373.
12. Khvan A. A. Problemy opredeleniya i diagnostiki kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Tendentsii razvitiya obrazovaniya: problemy upravleniya i otsenki kachestva obrazovaniya : mat-ly VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M. : MPGU, 2012. – С. 323–330.
13. Khvan A. A. Teoreticheskie i prakticheskie problemy izmereniya kompetentsiy // Otsenka kachestva obucheniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh : sb. nauch. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2012. – С. 105–110.
14. Khvan A. A. Teoreticheskie i prakticheskie problemy realizatsii FGOS VPO «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2014. – № 3. – С. 4–10.
15. Khutorskoy A. V. Klyucheveye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 15.03.15).