

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМО

В данной рубрике публикуются распорядительные и нормативные документы системы российского образования, относящиеся к компетенции учебно-методических объединений, а также актуальная информация о деятельности Учебно-методического объединения по психолого-педагогическому образованию.

К вопросу о построении перечня и формировании компетенций выпускников программ высшего профессионального образования

Забродин Юрий Михайлович,
доктор психологических наук, профессор, заместитель председателя совета УМО по психолого-педагогическому образованию, проректор по УМО Московского городского психолого-педагогического университета

В работе рассматривается логика формирования содержания компетенций выпускников высшего профессионального образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, ее задачами, содержанием возможных трудовых функций и действий работников. Рассматриваются подходы, принятые в мировой практике, основанные на многомерных (структурных) моделях компетентности, позволяющих осуществлять оценку потенциала эффективности профессионала как субъекта будущей трудовой деятельности.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, компетенции, компетентность, Профессиональный стандарт педагога.

Одной из самых дискуссионных и трудно разрешимых проблем модернизации высшего педагогического образования становится вопрос о согласовании списка и содержания профессиональных компетенций выпускников профессиональной школы с требованиями, которые предусматривает соответствующий стандарт профессиональной деятельности педагогических работников. Опыт и результаты отечественных и зарубежных исследований показывают, что одномерные структуры (модели) компетенций (например, «знает, умеет, способен, владеет, готов») недостаточно адекватны и уступают *многомерным (структурным) моделям компетентности* в возможностях оценки потенциала эффективности профессионала как субъекта будущей трудовой деятельности.

Развитие компетентностных идей в контексте понимания связи требований к организации и содержанию *профессиональной деятельности* (со стороны «рабочего места профессионала») и возможностей будущего субъекта этой деятельности (в соответствии с перечнем необходимых компетенций), формируемых в этом субъекте системой *профессионального образования*, привело к тому, что **функциональные** и

когнитивные компетенции были добавлены к **поведенческим** компетенциям — как это произошло в США, в то время как в Великобритании **когнитивные** и **поведенческие** компетентности дополнили существующие модели **профессиональных функциональных** компетенций.

Франция, Германия и Австрия, выйдя на «арену» позже, изначально приняли более целостную структуру, рассматривая **знания, навыки и поведение**¹ в качестве составных элементов любой модели компетенций.

Мировой опыт показывает также, что целостная типология значительно полезнее для понимания характера взаимодействия **знаний, поведенческих навыков и социальных компетенций**, которые являются **ключевыми** для выполнения практически любой профессиональной деятельности.

Развивая рассматриваемую типологию далее, можно сказать, что компетенции, необходимые **профессионалу для эффективной трудовой деятельности**, включают в себя **личностные** (когнитивные, — знания и способности, включая понимание) и **профессиональные** компетенции — функциональные (технологические — знание и владение алгоритмами, методами и средствами профессиональной работы), а также поведенческие практические навыки (включая организаторские и ситуационные). В свою очередь, компетенции, связанные с персональной, индивидуальной эффективностью, могут подразделяться на **концептуальные** (мета-компетенции, включающие мотивационно-ценностные ориентации, «learning to learn») и **операционные** (социальные компетенции, включающие социальное поведение, общение и отношения личности).

Взаимосвязи между этими четырьмя измерениями компетенций могут быть отражены в табл., приведенной ниже.

Типология компетенций

Компетенции	Профессиональные	Личностные
Концептуальные	Когнитивные компетенции	Мета Компетенции
Операциональные	Функциональные компетенции	Социальные Компетенции

Развитие этого подхода в России в сочетании с традиционным для российской школы деятельностным анализом, позволяет предложить системную модель компетенций, которую лучше представить в виде тетраэдра, отражающего единство компетенций и сложность разделения на практике когнитивных, функциональных и социальных измерений личности профессионала (рис. на с. 7) [1]. При этом понятно, что первые три измерения в этой модели определяют когнитивные, функциональные и социальные компетенции, — они являются универсальными (ключевыми) и совместимы как с французским подходом (*savoir, savoirfaire, savoir^tre*) так и с англо-американским KSA (знания, навыки и отношения) в обучении профессии.

¹ Еще раз обратите внимание: **знания, навыки и поведение, включая социальное поведение** (а я бы добавил к этому перечню еще и личностные, психологические характеристики — *способность, умение, владение и готовность*. — Ю.З.)

Таким образом:

- знания (и понимание) относятся к когнитивным компетенциям;
- навыки (умения и уровень владения) — к функциональным;
- собственно «личностные компетенции» в узком смысле (поведенческие и отношений) — к социальным компетенциям.

Мета компетенции в рассматриваемой интегральной (целостной) модели отличаются от первых трех измерений, так как служат универсальной базой для облегчения приобретения других компетенций.

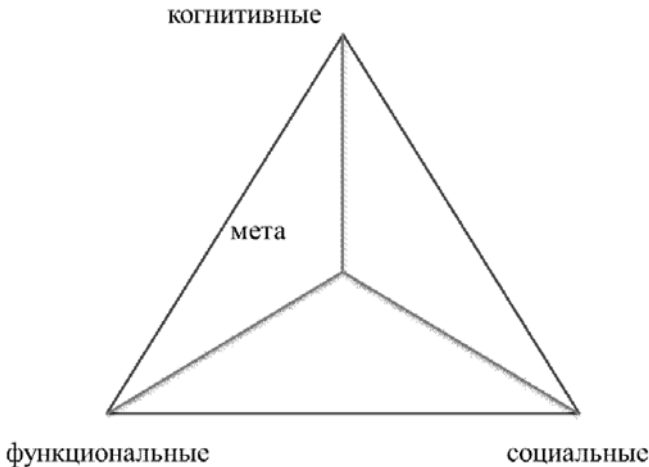


Рис. 1. Целостная интегральная модель компетенций

Практические компетенции, определяющие эффективность работы на конкретном рабочем месте² расположены на сторонах четырехгранника, комбинируя элементы измерений компетенций в различных пропорциях применительно к условиям конкретной профессиональной работы.

Многомерный (целостный) подход к компетенциям становится все более распространенным и предлагает более широкие возможности для синхронизации образовательного процесса с требованиями, а также для синергии между формальным образованием и производственным обучением и профессиональной компетентностью.

В некотором смысле принятые в мировой практике модели, включающие содержание и структуру конкретных работ, а также необходимых компетентностей и компе-

² Я бы предложил для описания этой конкретной (локальной) работы применять новую концептуальную категорию — *профессиональная роль*, определение которой, собственно, и характеризует должность работника в конкретной организации, интегрируя в себе и локальное описание работ данного рабочего места (функций и профессиональных задач для работника в данной организации), определяемое в терминах профессионального стандарта, и характеристики эффективного работника, определяемые в терминах наличных и требуемых компетенций (результатов профессионального образования и опыта), — в терминах образовательного стандарта.

тенций, в действительности позволяют обеспечить переход от компетентностного анализа *профессиональной деятельности* к задачам *профессионального образования*.

Интегральная компетентность профессионала выступает в трех формах:

- как условие эффективной профессиональной деятельности;
- как интегральное качество личности;
- как результат профессионального образования (освоения профессиональных образовательных программ ОПОП, программ дополнительного профессионального образования) и накопления профессионального опыта.

Структура интегральной компетентности профессионала строится в соответствии с требованиями профессионального стандарта:

- требований рынка и вида профессиональной деятельности;
- основных задач для данного вида профессиональной деятельности.

Логическая структура компетентности включает следующие уровни компетенций (принятую типологию или категоризацию):

- *ключевые (core) – универсальные* или общекультурные;
- *общие* или общепрофессиональные;
- *специальные* или узкопрофессиональные.

Приведенные соображения позволяют более точно установить связь *профессионального образования* и *профессионального труда* через:

- определение перечня необходимых (с точки зрения миссии и профиля организации) ***общих и локальных трудовых функций, перечня трудовых действий*** (для данной организации с учетом социокультурных особенностей региона и регионального рынка труда) с опорой на профессиональный стандарт;

- описание и формализацию ***профессиональной роли*** как основания для согласования требований трудовой профессиональной деятельности в данной конкретной организации (профиля организации, реализуемых трудовых функций и трудовых действий, локальных требований к должности, должностных инструкций), а также определения требуемого уровня квалификации работника;

- определение перечня ***необходимых*** и оценку ***наличных, сформированных*** компетенций работника³, в контексте интегральной модели компетентности и логических уровней классификации компетенций, принятых в мировой практике, а, следовательно, – создание основы для определения требуемого и оценки наличного уровня квалификации работника.

При этом действия с множеством компетенций, строго говоря, выходят за пределы результатов анализа как самой профессиональной деятельности, так и действующих профессиональных образовательных программ, не нарушая, однако, общих принципов формирования и тех и других.

Профессиональная роль работника в данной организации – содержание и связь характеристик работ и характеристик работника на данном (локальном) рабочем месте – определяет его рабочее место (должность) и локальные требования к нему (должност-

³ Определение перечня необходимых и оценка наличных, сформированных компетенций работника происходит с опорой на рассмотренные выше модели компетенций, их типологию, возможную категоризацию и каталогизацию. – Ю.З.

ные инструкции) и может быть представлена в следующем порядке: *от области деятельности (миссии и профиля организации) → к локальным задачам деятельности (соотнесенным с Профессиональным стандартом) → к профессиональной роли (определяющей должность и должностные обязанности в данной организации) → к необходимым компетенциям как результату освоения ОПОП (с учетом профиля ОПОП) и как характеристике уровня квалификации работника.*

С учетом сказанного, содержание компетенций при разработке профессионального стандарта вытекает из логики и содержания профессиональной деятельности и определяется в следующем порядке: *от видов деятельности → к задачам деятельности → к трудовым функциям (трудовым действиям) → к требуемым компетенциям как основе эффективности выполнения трудовых действий.*

Содержание компетенций при разработке образовательного стандарта, задающего правила и условия формирования и применения основных профессиональных образовательных программ разного уровня, определяется в следующем порядке: *от видов деятельности → к задачам деятельности → к содержанию возможных трудовых функций и действий выпускника (профилю ОПОП) → к формируемым компетенциям как результату освоения ОПОП.*

Литература

1. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3 (32). С. 3–13.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”) (с изменениями от 31 мая 2011 г.)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 15.10.2014).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. № 35 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения: 15.10.2014).
4. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16.04.2010 № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 – Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» (ред. от 31.05.2011) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1910> (дата обращения: 20.10.2014).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении феде-

рального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL :<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 15.10.2014).

6. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.10.2014).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 – Психология (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975 // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. М., 2014. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115246.pdf>. (дата обращения: 13.09.2014).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 31.03.2014).

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.10.2014).