**С.Г. Молчанов**

*профессор, доктор педагогических наук,   
профессор ЮУрГГПУ*

**Садыкова Т.Н.,**

*аспирант ЮУрГГПУ*

**Теория профессионально-педагогической компетентности**

*Стремительная модернизация системы образования России вызвала проблему запаздывания-отставания (ретардации) профессиональной компетентности педагога относительно актуальных «вызовов» обновленной социально-образовательной ситуации и обусловила необходимость обсуждения оснований для построения,а) теории и б) разработки «профессионального стандарта педагога». Практика базового педагогического образования, повышения квалификации, переподготовки и аттестации работников образования остро ощутила необходимость основательно разработанной теории профессиональной компетентности.Но, то, как ведется разработка «профессионального стандарта педагога»побуждает нас вспомнить методологически важную, но и расхожую фразу - «как корабль назовешь, так он и поплывет...».*

***Ключевые слова****: деятельность, измеритель, критерий, компетентность, компетенция, образование-education, образовательная программа (система), признак, «профессиональный стандарт педагога», ретардация, социализация, стандарт, экспертный инструмент.*

***Категория «профессиональный стандарт педагога»***

***- право на существование?***

Разработка и появление первых попыток представления «профессионально стандарта педагога» является значимым, во-первых, для науки событием, поскольку касается не только педагогики, и философии и практики и, во-вторых, возможно, на многие годы определит стратегию и тактику формирования содержания профессионально-педагогического образования и оценивания профессиональной компетентности педагогов. Именно поэтому, мы сочли своим научным долгом предложить нашу теорию компетентности.

В наших статьях [5, 6] мы уже предлагали обсуждать новый феномен, предложенный научному и педагогическому сообществу, названный командой разработчиков, как бы, небрежно, и в виде рабочего названия - «профессиональный стандарт педагога».И у нас, да и не только у нас, возникло сомнение: «А стоит ли за этим словосочетанием какая-то теория?». Хотелось бы, чтобы это была развернутая и основательно проработанная теория профессиональной (в частности, профессионально-педагогической) компетентности.

И мы, вместе со студентами магистратуры и аспирантуры ЮУрГГПУ, попытались *прочитать*смыслы, стоящие за каждым их этих трех слов, в отдельности, и в целом, понять смысл всего словосочетания.

Мы отметили, во-первых, что слово *профессиональный,* с точки зрения грамматики,является прилагательным. «И относится оно к группе качественных или относительных. Если авторы использовали прилагательное «профессиональный», как качественное, то, в этом случае,оно дает качественную характеристику состояния объекта (субъекта), атрибутом которого является, в интервале: «профессиональный» - «непрофессиональный».Таким образом, словосочетание «профессиональный стандарт», с точки зрения правил русского языка, следует понимать, как: «хороший» ..., «высокого качества» ..., «хорошо описанный» ...«стандарт». Но, при этом, качественное прилагательное предполагает наличие возможности существования и оппозитного термина - «непрофессиональный», т.е. - «не очень профессиональный» ...,... «стандарт», «плохо описанный» ..., «плохо представленный» ... и т.п. Итак, русскоговорящий человек, словосочетание «профессиональный стандарт» может *прочитать*, например, как «хороший стандарт»[5, с. 29-30].

Далее, заметим, что «…между качественными и относительными прилагательными очень тонкая грань. И, если авторы использовали прилагательное «профессиональный», как относительное, то тогда оно имеет смысл - «отношение к профессии». Тогда нужно понимать словосочетание «профессиональный стандарт», как нечто относящееся к «профессии», как норму, как эталон, как мерило... Но чего? Если «педагога»? – как пишут авторы-разработчики, то возникает вопрос: есть ли где-нибудь стандартный педагог? С которым можно было бы сравнить реального? Есть ли такая палата мер и весов, как в Севре (Франция), где хранятся стандартные педагоги школы, ДОУ, ДОД и т.д.? Но нет такой «палаты», где хранились бы «стандартные педагоги» различных педагогических специальностей» [5, с. 29-30].

Во-вторых, после обсуждения слова профессиональный, мы приступили к обсуждению слова «педагог».

Мы предложили участниками рефлексии обсудить следующее суждение: «Педагог» - название одной из множества профессий. И тогда нужно сказать «стандарт профессии «педагог», но перед словом «стандарт» уже есть слово «профессиональный» - несомненно, в данном случае, относительное прилагательное. И что тогда? «Профессиональный стандарт ***профессии*** педагога»? [5, с. 29-30]. Обсуждение показало, что с формулировкой «профессиональный стандарт педагога», и с этой позиции, согласиться нельзя.

В-третьих, мы принялись за обсуждение смыслов отдельно взятого слова «стандарт»! «Для русскоговорящих – это эталон, мерило, норма. И слово это требует управления - *чего*! Стандарт *чего*? «Стандарт педагога» - говорят авторы стандарта. Но, поскольку «педагог» профессия, то нет нужды добавлять впереди слово «профессиональный». Иначе, возникает возможность оппозитной конструкции... А что, спросят нас, есть и **непрофессиональный** стандарт педагога? А это уже нонсенс.

«Педагог» – это всего лишь название, наименование, знакодной из множества профессий.

Поэтому проблема в том, какой объект мы хотим описать? Педагога? Его деятельность? Его компетентность?»[5, с. 29-30].

Мы предложили начать описание с деятельности, но, при этом, для нас стало очевидным, что деятельность направлена всегда на конкретный объект

Таким образом, представляется целесообразным начать с рассмотрения объекта, на который направлена профессионально-педагогическая деятельность.

***Объект профессионально-педагогической деятельности***

Чтобы представить содержание профессионально-педагогической деятельности, нужно, прежде всего, признать, что актуальное ее состояние, а, следовательно, и все имеющиеся ее описания уже неадекватны современным образовательным реалиям. Исходя из сказанного, первым шагом на пути создания теории профессионально-педагогической компетентности должно стать моделирование современной образовательной системы. «Ведь только в «столкновении» с ней становится явленной нам профессионально-педагогическая компетентность. В виде профессиональных компетенций, явленных нам в действиях»[5, с. 30] педагогического работника.

«Столкновение» с образовательной системой предполагает, со стороны педагога, некую совокупность действий. При этом каждое действие (группа действий) направлено (-а) на конкретную *сторону объекта* «образовательная система». Эти *стороны объекта*могут быть квалифицированы как его признаки или, если мы говорим «система», то – компоненты системы и их взаимосвязи, взаимозависимости. Таким образом, исследователю следует изучить объект «образовательная система» и описать его признаки и (или) компоненты и связи между ними. Каковы же ее признаки или компоненты? Ответ на этот вопрос можно получить, создав модель образовательной системы.

Начнем с того, что, конечно, эта модель будет вербальной, хотя иногда ее можно представить в виде схем. В нашей стране, как и во всем мире, образовательные реалииописываются в нормативно-правовых документах. В нашем случае, система образования определяется и описывается в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».В определении, в частности, подчеркивается, что это совокупность преемственных образовательных программ, а для их реализации создается совокупность образовательных систем.

Каждый педагог участвует в реализации одной или нескольких конкретных образовательных программ. При этом образовательная программа реализуется в конкретной образовательной системе образовательной организации.

***Феномены «образовательная программа»***

***и «образовательная система»***

Феномен «образовательная программа» описан и определен в ФЗ «Об образовании…». Моделирование образовательной программы позволяет вычленить следующие компоненты (*если ее рассматривать как систему, а это, несомненно, система*) и (или) признаки (если мы рассматриваем ее как объект): «1) содержание образования; 2) содержание обучения; 3) контрольно-измерительные материалы (...-оценочные средства) КИМ(КОС)ы; 4)материально-техническое оснащение; 5) финансово-экономическое обеспечение; 6) методическое обеспечение (управленческое)» [7, с. 11].

Образовательная программа должна размещаться на неком носителе, а это и есть образовательная система в образовательной организации. Она состоит из а) содержания образования, т.е. совокупности предлагаемых учебных предметов (дисциплин, курсов) или подсистемы контентов; б) форм, методов приемов и средств передачи содержания образования, т.е. дидактической подсистемы (например, классно-урочной или лекционно-семинарской); в) подсистемы внутреннего оценивания качества образованности, т.е. квалитативной подсистемы; 4) технических объектов и технологий их включения в процессы, т.е. технико-технологической подсистемы; 5) идентификаторов профессиональных и социально-профессиональных статусов персонала, т.е. социально-статусная подсистема персонала; 6) организации и содержания методической работы, т.е. методической подсистемы.

Из сказанного следует, что, взаимодействуя с описанной таким образом системой, педагогический работник должен обладать адекватными названным компонентам системы (признакам объекта) совокупностями компетенций: «1)предметными; 2) дидактическими; 3) квалитативными; 4) технико-технологическими; 5) социально-статусными; 6) методическими» [7, с. 11]. И нам представляется правомерным утверждать, что группы этих компетенций и «…есть профессионально-педагогическая компетентность» [7, с. 11]. Эти компетенции могут быть рассмотрены и как ресурсная база компетентности: спозиции теории «энергоресурсов» Серикова Г.Н., Бурова К.С., Котляровой И.О.- компетенции – это и есть тот ресурс, которым располагает (или не располагает) педагог для реализации профессионально-педагогической деятельности[1,2,3].

Мы утверждаем, что совокупность этих групп компетенций есть вербальная модель профессиональной деятельности, с одной стороны, а, с другой стороны, эту модель можно рассматривать как «матрицу профессиональной компетентности педагога»[7, с. 12]. Саму «матрицу» можно считать неизменной, а вот ее контенты будут изменяться, и обновляться с учетом обновлений образовательных программ, образовательных систем, государственных образовательных стандартов и других образовательных реалий.

Сказанное позволяет нам сформулировать следующее суждение: *фиксировать следует не «профессиональный стандарт педагога», а актуальную совокупность профессионально-педагогических компетенций и (или) стандартную профессионально-педагогическую компетентность.*

Такой подход позволяет:

а) описать содержание профессионально-педагогического образования;

б) актуализировать и саму «матрицу профессиональной компетентности педагога»[7, с. 12] и ее релевантное наполнение (контенты);

в) создать инструментальное обеспечение для идентификации и оценивания профессиональной компетентности уже реального педагога относительно фиксированной в виде документа и модели стандартной компетентности.

Мы уже поясняли в наших предшествующих публикациях, чтословосочетание «стандарт педагога»можно понять и как *стандарт стандартного педагога.* Но мы же знаем, что стандартного педагога нет. Но в общественном сознании профессионального сообщества может иметь место и реально существует некая совокупность стандартных представлений (причем конкретно-историчных представлений) о том, как должна выглядеть деятельность педагога, а, следовательно, и каким набором компетенций он должен обладать [6,7].

***Социально-профессиональные***

***компетенции педагога***

Специфика профессионально-педагогической деятельности предполагает наличие у педагога и социально-профессиональных, социально-статусных компетенций. Педагог должен располагать не только профессионально-образовательными компетенциями, обеспечивающими передачу содержания образования, но еще и компетенциями, обеспечивающими передачусодержания социализации.

Мы указывали, в этой связи, что «…наши французские коллеги утверждают, по поводу феномена «образование», который в европейских странах, имеет имя – «education» (во французской традиции, например): «Leterme***éducation***apparaîtaudébutdu XVI-iémesiècle. A sa veritable étimologie *(****educare, nourrir, élever****)*, les humanists préfèrent celle de ***educere (faire sortir, tirer hors****)*, associant ainsi dans le meme concept les signification d΄élevage et d΄instruction» (4, c. 100)[[1]](#footnote-2).Ведь «éducation» означаетивоспитание (социализацию) иобучение (образование). А в нашей научной традиции мы переводим «éducation» только, как образование, а затем определяем «образование»(Закон РФ «Об образовании...»), как «воспитание и обучение».На самом деле, термин «éducation» имеет два смысла: а) социализация и б) образование. А воспитание и обучение – всего лишь способы передачи и содержания социализации, и содержания образования. А их следует определять, как а) совокупность социальных компетенций и б) совокупность образовательных компетенций. Следовательно, для их передачи педагог должен обладать компетенциями в области способов и воспитания, и обучения»[7, с. 12].

Следовательно, исследователи и авторы «профессионального стандарта педагога» должны, на наш взгляд, провести экспертное оценивание и фиксацию, как минимум, трех образовательных объектов:«а) ЧТО должен педагог передать (для этого педагог должен освоить а) содержание социализации и б) содержание образования), б) КАК он должен передавать (для этого педагог должен освоить содержание воспитания и содержание обучения, т.е. формы, методы, приемы и средства воспитания (обучения), в) КАКОВ уровень освоенности воспитанниками (обучающимися) содержания социализации и образования (для этого педагог должен освоить использование контрольно-измерительных материалов (-оценочных средств) (КИМ(КОС)-ов)» [7, с. 12].

В рамкахэкспертного оценивания любого образовательного объекта, включая и «профессиональный стандарт педагога», исследователи должны сделать провести следующиеакции, предваряющие экспертное оценивание каждого из названных объектов, соблюдая следующие непременные условия оценивания (рис. 1).

Рис. 1



*Акция первая*. Определить объект оценивания и назвать его, присвоить ему имя. По существу, эта акция может быть названа «номинация объекта».

*Акция вторая****.***Фиксация признаков объекта (компонентов системы: *заметим, что в образовании мы имеем дело, исключительно, с системными объектами*). В рамках этой акции происходит фиксация наших актуальных представлений о феномене, который мы собираемся оценивать. Еще древнегреческие философы определили феномен – как нечто явленное нам в актуальном общественно-историческом опыте по поводу некого объекта. Они различали категории феномен и ноумен. Ноумен – это объект, в целом, а феномен – то, что об этом объекте нам известно на сегодняшний день. Феномен – это актуальные, конкретно-исторические представления об объекте.

Можно и нужно на уровне аут- и краудсорсинга, на основе консенсуса практиков, управленцев и ученых (возможно и родителей) определить совокупность признаков профессионально-педагогической деятельности, а в рамках, например, аттестации педагогических работников подвергать оценивание, прежде всего, существенные признаки, т.е. основные компетенции.

*Акция третья.*Она состоит в том, чтобы зафиксировать группу критериев (критерий – это средство для суждения), относительно которых будет оцениваться каждый признак объекта и, конечно, объект, в целом. Критерий выступает как мерило (эталон), относительно которого можно оценить степень представленности и выраженности признака, его количественные и (или) качественные характеристики.

*Акция четвертая.*А здесь идет отбор измерителей. Количественные и качественные характеристики каждого признака можно определять, например, оппозитной конструкцией типа «наличие-отсутствие». В свою очередь, *наличие признака* можно определять количественными интервалами, а качество – количеством проявлений признака. Выраженность признаков можно определять шкалированием, которое мы предложили в наших методиках [7]: «***несоответствие – соответствие - выше наших представлений».***

Мы утверждаем, что перечисленные выше акции выступают также, как необходимые и достаточные условия для подготовки инструментария для фиксации состояния какого-либо объекта (см. выше: рис. 1).

И мы предлагаем авторам и разработчикам «профессионального стандарта педагога» принять во внимание или, во всяком случае, как отнестись к нашим предложениям. Что же касается четырех вышеописанных акций, то все они должны быть реализованы***,***а описанию должна подвергнуться профессионально-педагогическая компетентность.

Мы уже писали в своих публикациях о том, что профессионально-педагогическую компетентность можно рассмотреть, как совокупность компетенций. Компетенции, в данном случае, выступят, как признаки объекта «профессионально-педагогическая компетентность» [7].

Итак, признаки профессионально-педагогической компетентности или группы профессионально-педагогических компетенций:1)предметные;2) дидактические; 3) квалитативные; 4) технико-технологические;5) социально-статусные;6) методические.

Совокупность всех этих компетенций и есть профессионально-педагогическая компетентность.

Критериями наполнения компетенций можно предложить, например:адекватность;экономичность;операциональность.

В качестве измерителей для оценивания наполненности компетенций различными способами деятельностиможно было предложить шкалу: ***оптимальный – достаточный – критический – недопустимый***[7]*.*

По существу, мы изложили, без деталей, теорию профессионально-педагогической компетентности, опираясь на которую можно описать и саму компетентность, идеятельность, и инструментарий для аттестации педагога.

Список литературы:

1. Буров К.С. Культура отношений субъектов образования как показатель качества их взаимодействия в сфере профориентации /К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского университета. Серия. Образование. Педагогические науки. 2013. Т.5, № 3, С. 59-64.
2. Котлярова И.О. Гуманно-ориентированное непрерывное образование. /И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского университета. Серия. Образование. Педагогические науки. Вып. 6. № 38 (171), 2009. С. 7-10.
3. Сериков Г.Н. Основания применения энергоресурсного подхода к образованию /Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского университета. Серия. Образование. Педагогические (300) вып. 18. С. 10-15.
4. Arenilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P. Dictionnaire de Pedagogie. –Paris, Larousse Bordas, 1996. –p. 288.
5. Молчанов С.Г. Теория профессиональной компетентности (статья). В сб.: Человек ориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования: материалы Международной научно-практической конференции 14 октября 2014 г. /Под ред. И.О. Котляровой, К.С. Бурова. - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2014. – 269 с., с. 28-32
6. Молчанов С.Г. Профессионально-педагогическая компетентность – объект описания, формирования и оценивания. –Ж. Инновационное развитие профессионального образования: Научно-практический журнал /Министерство образования и науки Челябинской области, ГБОУДПО (ПК) С «Челябинский институт развития профессионального образования». – Челябинск, , 2014. - № 2 (06), с. 14-17.
7. Молчанов С.Г. Аттестация: челябинский вариант. –Ж. Директор школы: Научно-методический журнал. – М.: ИФ «Сентябрь», 2010. - № 9/2010 (152), с. 21-24.

1. «Термин **образование (education)** появился в начале XVI века. Истинному, первоначальному этимологическому смыслу (взращивать, кормить, воспитывать), гуманисты предпочитают дополнительный смысл - «извлекать»(вытягивать изнутри, вытаскивать наружу), объединяя, таким образом, в одном концепте два значения: и «воспитания», и «обучения» (пер. наш – С.М., С.Т.) [↑](#footnote-ref-2)