Для цитирования: Молчанов С. Г., Садыкова Т. Н. Основания для построения теории профессионально-педагогической компетентности // Социум и власть. 2018. № 1 (69). С. 113–126.

УДК 329.273

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Молчанов Сергей Григорьевич,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, профессор кафедры теории, методики именеджмента дошкольного образования, доктор педагогических наук, профессор, академик АГН.
Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69.
E-mail: molchanov_chel@mail.ru

Садыкова Таслима Нурисовна,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, аспирант кафедры педагогики и психологии детства.
Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69.
E-mail: molchanov_chel@mail.ru

Аннотация

Стремительная модернизация системы образования России вызвала проблему ретардации профессиональной компетентности педагога относительно актуальных «вызовов» быстро меняющейся социально-образовательной ситуации и обусловила необходимость обсуждения оснований для: а) построения теории и б) разработки «профессионального стандарта педагога». Практики базового педагогического образования, повышения квалификации, переподготовки и аттестации работников образования остро ощутили 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 понятия:
деятельность, измеритель, критерий, компетентность, компетенция, компонент, модель, образование-education, education-воспитание, education-обучение, образовательная программа, образовательная система, объект, признак, профессиональный стандарт педагога, педагогический работник, ретардация, социализация, стандарт, экспертный инструментарий.

Категория «профессиональный стандарт педагога» – право на существование?

Начнем с констатации того, что появление разных версий профессионального стандарта педагога (далее – ПСП)[1] вызывает у части профессионально-педагогического сообщества, да и просто образованных граждан, не просто недоумение, но и критику. Недоумение вызывает вольное обращение с Федеральным законом № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании...»), в котором среди официальных «основных понятий» (ст. 2) нет понятия «педагог»[2], но есть понятие «педагогический работник»[3]. А критику вызывает то, что употребление термина «педагог»[4], во-первых, вне «понятийного» пространства закона, а во-вторых, выглядит как намеренное разрушение единого терминологического («понятийного») пространства в образовании. И это второе подтверждается тем, что авторами произведена подмена понятий: например, вместо понятия «образовательная деятельность» используется понятие «педагогическая деятельность» и т. д.

Что это? Небрежное ли это обращение с терминами? Или проявление амбиций? Не так уж важно, но это вольное или невольное расстройство терминологического единства, а следовательно, и единства образовательного пространства? И здесь без участия и философии, и политологии, и социологии, и других наук только педагогика и психо-

[1] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н.; Приказ Минтруда России от 25.12.2014 № 1115н (пункт 2 применяется с 1 января 2017 года); Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 № 544.

[2] Там же.

[3] Об образовании в Российской Федерации. В кн.: Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации. М. : Эксмо, 2013. 208 с.

[4] Нам (*С. М., Т. С.*) тоже предпочтительным представляется термин «педагог», но ФЗ «Об образовании...» называет нас «педагогический работник», т. е., сокращенно, «педраб». В 20-е нас называли «шкраб», т. е. «школьный работник». Но не все же хорошо знакомы с историей педагогики и страны. Нужно просто обратиться в Государственную Думу с просьбой уточнить терминологическое пространство ФЗ «Об образовании...» (ст. 2).

логия[1] вряд ли справятся, поскольку уже показали свою несостоятельность в части, например, якорения терминологического пространства феномена «ПСП»[2]. И нам просто необходимо сопровождение и поддержка со стороны философского, политологического, социологического научного сообщества и просто высокообразованной части гражданского общества.

Хотя можно занять и такую позицию, что коль скоро документ подписан и юстифицирован[3], *то его надо исполнять*. Но что исполнять? «Педагогическую» (по приказу Министерства труда и социальной защиты РФ; в дальнейшем – Минтруд) или «образовательную» (по ФЗ «Об образовании...») деятельность? Это одно и то же? Тогда зачем два термина? Нужен ведь один – стандартный!

И потом, подчиняться приятнее законам и (или) стандартам, в формулировании и формировании которых участвуешь: ведь мы строим гражданское общество, в котором каждый не только le sujet (поданный) но и le citoyen (гражданин), как начали называть друг друга французы во времена своей Grande Révolution (Великой Революции) [1]. У нас в России в то время еще были крепостные рабы.

К тому же некоторые «ПСП» еще не введены в действие, а, например, тот, который мы обсуждаем, прежде всего[4] введен с 2017 г. И многое можно еще корректировать в сторону улучшения.

И мы тешим себя надеждой, что принадлежим к той части научного и гражданского сообщества, которая считает, что содержание этого документа[5] представляет собой лишь первые шаги на пути понимания феноменов стандартная профессиональная компетентность и (или) стандартные профессиональные компетенции «педагогического работника» и что мы еще можем быть услышаны сотрудниками Министерства образования и науки РФ (далее – Минобр), Минтруда РФ и Российской академии образования.

Однако при всем этом мы признаем значимость для науки новой, хоть и не слишком удачной, попытки разработки и представления «ПСП». Во-первых, потому, что это касается не только теории педагогики, но и социальной философии, и философии образования, и социологии, и политологии, и, конечно, большого спектра образовательных практик и теорий социально-образовательных институтов современного государства. Во-вторых, возможно и скорее всего, такой «ПСП» может на многие годы вперед определить политику государства в области образования, поскольку образование есть функция государства по отношению к каждому гражданину, которая зафиксирована в ФЗ «Об образовании...». И исполнение этой функции государство как бы поручает системе образования, субъектом которой выступает педагог, целью которого «является со-

[1] Разработка стандартов ведется рабочей группой ученых Московского городского психолого-педагогического университета (ректор – В. В. Рубцов), а организацией-разработчиком выступает ГБОУ г. Москвы Центр образования № 109 (директор Е. А. Ямбург – руководитель рабочей группы, сопредседатель Общественного совета при Минобрнауки России). Можно считать, видимо, что разработка ведется под научной эгидой РАО, поскольку руководители группы члены Академии. Интересно, что, по существу, некой школе № 109, хоть она и ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ, выбранной (по какому основанию?) из всех школ страны, поручено разрабатывать «профессиональный стандарт педагога». Когда же они успевают еще и обучать? И воспитывать обучающихся? И делать многое другое, что положено обычной и тем более адаптивной школе?

[2] Наверное, следует подготовить отдельную статью про **«филологию стандартизации педагогической (образовательной) деятельности педагога (педагогического работника)»** и в перспективе создать терминологической словарь или глоссарий для стандартизации в образовании, ибо стандарты могут быть созданы на основе стандартной же терминологии.

[3] Но Минтруд (М. Топилин) должен очень внимательно относиться к подписанию таких важных документов, ведь, по существу, они вступают в противоречие с ФЗ «Об образовании...». Ведь что может происходить? Минтруд разрешил «педагогическую деятельность», а Министерство финансов РФ скажет: «А мы по ФЗ «Об образовании...» дадим деньги только на “образовательную!”. А Счетная Палата по этому же поводу скажет: «У вас нецелевое использование бюджетных средств!». Мы с таким сталкивались в 90-е, будучи заместителем начальника городского Управления по делам образования г. Челябинска (*С. М.*). Поэтому мы готовы предложить нашу экспертную поддержку г-ну министру труда и социальной защиты на общественных началах, в отличие от разработчиков.

[4] Приказ Минтруда России от 25.12.2014 № 1115н (пункт 2 применяется с 1 января 2017 года); Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 № 544.

[5] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н.

здание условий для реализации прав граждан на образование».

Поэтому «ПСП» определяет также стратегию и тактику формирования содержания «формального, неформального и информального» [5, с. 41] профессионально-педагогического образования и оценивания профессиональной компетентности педагогических работников в рамках их аттестации [8]. Именно поэтому мы сочли своим научным долгом предложить наше понимание возможных шагов к построению теории компетентности.

В наших статьях [6, с. 28–32; 7] мы уже предлагали всесторонне обсудить право на существование нового феномена, предложенного научному, педагогическому сообществу и гражданскому обществу, названного разработчиками как бы, небрежно и в виде рабочего названия – «ПСП». 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 компетентности и, в частности, профессионально-педагогической.

И вот мы вместе со студентами магистратуры и аспирантуры ЮУрГГПУ (всего 93 человека: все – действующие педагогические работники дошкольных сельских (41) и городских (52) детских садов) попытались прочитать смыслы, стоящие за каждым из этих трех слов в отдельности, и понять смысл всего словосочетания «ПСП» в целом.

Лингвистический анализ «ПСП»

Мы отмечаем, во-первых, что слово «профессиональный» с точки зрения грамматики является прилагательным. И оно может быть отнесено как к группе качественных, так и к группе относительных. Уже одно это делает двусмысленным значение слова профессиональный в обсуждаемом контексте. Если авторы использовали прилагательное «профессиональный» как качественное, то в этом случае оно дает качественную характеристику состояния объекта (субъекта), атрибутом которого является интервал от «профессиональный» до «непрофессиональный». Таким образом, словосочетание «ПСП» 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 слова (антонима) «непрофессиональный», т. е. «не очень профессиональный, плохо описанный, плохо представленный стандарт» и т. п. Итак, русскоговорящий и русскодумающий человек словосочетание «профессиональный стандарт» может прочитать, например, как» хороший стандарт» [6, с. 29–30] или «хорошо представленный (описанный) стандарт». Таким образом, у специалиста, работающего с Приказом Минтруда № 608н [8], может возникнуть множество смыслов, а дву- или многосмысленность в такого рода документах, да еще определяющих стандарты, недопустима.

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 разработчики[1], то возникает вопрос: есть ли где-нибудь стандартный педагог? С которым можно было бы сравнить реального? (подчеркнуто нами – *С. М., Т. С.*)» [6, с. 29–30].

И всякий может тогда задать вопрос: «А есть ли такая “Палата мер и весов”» [12, с. 421], как в Севре (Франция), где хранятся стандартные педагоги школы, дошкольной образовательной организации (ДОО), учреждения дополнительного образования детей (УДОД) и т. д., с которыми можно сравнивать реальных?»

Но нет такой «Палаты стандартных педагогов» ни у нас в России, ни за рубежами ее.

Нынешний «ПСП» также вряд ли может выступить в роли такой «Палаты», а ведь должен, поскольку относительно этого «ПСП»[2] выстраивается и содержание

[1] Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н.

[2] Когда мы говорим «педагог», то в нашем сознании отражается некая скорее материальная реальность, а когда говорим «компетенция» или «компетентность», то в этих терминах отражается, в большей степени нематериальная (моральная, виртуальная). И на самом деле, реального, материального носителя стандартной компетентности или «стандартного педагога» быть не может. Но представления о таком вполне существуют в общественном сознании. А в индивидуальном сознании они могут отразиться в той мере, в какой носитель этого индивидуального сознания образован и (или) компетентен. Относительно

профессионально-педагогического образования, и аттестация педагогического персонала, и институциональные и федеральная системы оценивания качества образования, и системы стимулирования педагогических работников и многое другое.

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

Мы предложили участниками рефлексии обсудить следующее суждение: педагог – название профессии.

100 % из 93 опрошенных согласились с содержанием суждения. И действительно, это так! И вот тому доказательство: сошлемся на известное всем, уже много веков, определение: «педагог [гр. paidagōgos < pais (paidos) дитя + agō веду, воспитываю] – 1) специалист по педагогике; 2) специалист, занимающийся воспитательной и преподавательской работой; учитель, преподаватель» [3, с. 583]. Таким образом, педагог – это «профессионал – человек, избравший какое-либо занятие своей профессией; специалист в своем деле» [3, с. 642].

И тогда нужно сказать стандарт профессии «педагог», но в «ПСП» перед словом «стандарт» уже есть слово «профессиональный». В таком словосочетании это, несомненно, относительное прилагательное. И что тогда? «Профессиональный стандарт профессии педагога (подчеркнуто нами – *С. М., Т. С.*)?» [6, с. 29–30]. И мы об этом уже заявляли в своих публикациях [6], начиная с 2014 г., т. е. до появления Приказа Минтруда № 608н. И нынешнее (в 2017 г.) обсуждение вновь показало, что с формулировкой «ПСП» и с этой позиции согласиться нельзя.

В-третьих, мы принялись за обсуждение смыслов отдельно взятого слова «стандарт». Опять же, все 100 % опрошенных согласились, что для русскоговорящих это «эталон, мерило, норма». И слово это требует управления – чего! Стандарт чего?

«ПСП»! – отвечают разработчики.

Но поскольку педагог – профессия, то нет нужды добавлять впереди слово «профессиональный» [6]. Ведь в этом контексте прилагательное «профессиональный» становится качественным[1] и возникает возможность оппозитной конструкции... Всякий тогда может спросить: а что, есть и непрофессиональный стандарт педагога? А это уже не просто нонсенс, но оксюморон. А государственные стандарты не должны оставлять ни малейшей возможности для шуток, ерничества и насмешек! Это не только снижает статус документа, но и роняет достоинство государства, подрывает доверие к нему!

Итак, педагог – это всего лишь название (наименование, знак, номинация) одной из профессий.

И опять возникает вопрос: какой объект мы хотим подвергнуть стандартизации? Профессию? Педагога? Его компетентность? Его деятельность? Объект, на который она направлена? [6].

Ведь любая стандартизация – это еще и оценивание[2] объекта, а начинается она с его описания. Значит, все названные выше объекты и, возможно, не только эти, должны быть описаны.

Объекты стандартизации

Можно начать описание с объекта «профессионально-педагогическая деятельность». Но при этом для всех очевидно, что любая деятельность направлена всегда на конкретный объект (материальный или моральный), на его преобразование и всегда между субъектом и объектом возникает противопоставление, образно говоря, столкновение, противоборство, конфликт. И это в образовании не всегда имеет позитивное разрешение.

Таким образом, представляется целесообразным начать с рассмотрения объекта, на который направлена профессионально-педагогическая деятельность. Это важно, поскольку «педагогические работники» [9, с. 6], в частности дошкольного образования, часто дают неправильный ответ на вопрос: «На какой объект направлена ваша деятельность?».

«На ребенка!» – отвечают они чаще всего.

На самом деле, объектов два: образованность и социализованность обучающегося (воспитанника). В ФЗ «Об образовании...» они названы «учебными и внеучебными достижениями» и выступают как объекты «мониторинга» (п. 3 ст. 97). Но педагог воздействует на них опосредованно, через объект «образовательная система»[3], реализуя

стандарта, например! Поэтому лучше использовать термин «компетентность» и (или) «компетенции». Тем более что мы, вступив в Болонский процесс, приняли эту терминологию.

[1] Обиходное выражение «профессиональный педагог» служит как образное, чтобы: а) подчеркнуть либо высокую компетентность этого конкретного специалиста, б) отличить профессионала от дилетанта. Родитель ведь тоже педагог, но не профессионал [9], а дилетант. Поэтому он и обращается к системе образования, созданной на его деньги как налогоплательщика и гражданина.

[2] Смотрите далее – условия оценивания образовательных объектов.

[3] Образовательная система «образовательной организации» выступает не как индивидуальный,

способы воздействия «обучение» и «воспитание» (пп. 2 ст. 2, ст. 3), а в них-то и явлены его профессиональные компетенции.

Профессионально-педагогическая деятельность

Чтобы представить содержание объекта «профессионально-педагогическая деятельность», нужно прежде всего признать, что актуальное ее состояние, а следовательно, и все имеющиеся ее описания уже неадекватны современным образовательным реалиям, равно как и «ПСП» 2015 г., поскольку сегодня уже 2018. К тому же разрабатывался он в 2010–2013 гг. Поэтому если мы будем реализовывать его сегодня, то это будем шагом назад, тормозом для развития системы образования. Нельзя оценивать сегодняшнего педагогического работника относительно вчерашних представлений.

Следовательно, нужно создать такой стандарт, в котором была бы заложена возможность аутоинновирования[1] [1] с учетом актуальных новаций и инноваций в социально-образовательном пространстве России.

И тогда первым шагом на пути создания теории профессионально-педагогической компетентности должно стать моделирование современной и прогнозирование завтрашней образовательной системы. Ведь только, образно говоря, в «столкновении» с ней становится явленной нам профессионально-педагогическая компетентность в виде профессиональных компетенций, явленных нам в действиях» [6, с. 30] «педагогического работника».

У читателя может возникнуть понимание слова «столкновение» как только некой катастрофы, но мы имеем в виду такой вот внятный образ – столкновение биллиардных шаров, когда один шар (компетентность) ударяет в другой (образовательная система), а он, в свою очередь, ударяет в третий (необразованность), направляя его к победительному движению к лузе (образованность). И если еще представить, насколько малы точки (площади в квадратных миллиметрах) соприкосновения (столкновения) шаров и сколько этих точек на каждом шаре, то становится еще понятнее и нагляднее, что компетентность это не только множество компетенций, но готовность в каждом конкретном случае предложить для «столкновения» именно эту конкретную точку или адекватную их совокупность и т. д.

Итак, столкновение (соприкосновение) педагогического работника (точнее, его компетентности) с образовательной системой предполагает с его стороны некую совокупность действий[2]. 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 эти же признаки уже квалифицируются как компоненты системы и их взаимосвязи, взаимозависимости.

Таким образом, исследователю следует изучить, оценить и описать объект образовательная система и зафиксировать его существенные признаки и (или) компоненты и связи между ними.

Каковы же признаки или компоненты объекта образовательная система?

Ответ на этот вопрос можно получить, создав модель образовательной системы.

Конечно, эта модель будет вербальной, хотя иногда ее можно представить и в виде совокупности схем [10]. В нашем случае система образования определяется

но как групповой (коллективный) инструмент для работы педагогического персонала всей организации по поводу воздействия на образованность и социализованность обучающихся (воспитанников).

[1] Феномен еще только обозначен, но практически не изучен. Речь идет о том, что руководство страны и прогрессивное научное сообщество справедливо считают, что *инновации обретают силу закона (В. В. Путин)*. И это становится важнейшим принципом построения и функционирования любого объекта: способность самообновляться, самонастраиваться, самовосстанавливаться и даже самоликвидироваться в случае необходимости, с учетом состояния внешних условий. Мы предлагаем этот принцип назвать принципом аутоинновирования (слово, конечно, образовано из латинских корней, но мы представим их в русской транскрипции: *аутo – сам, ин – в-, вовнутрь (введение), нов – новое*). Термин *innover* [1] (инновировать) давно употребляется в зарубежных исследованиях и в наших отечественных практиках мы видим использование терминов самонаведения (как у ракет) или самозатачивания (как у режущего инструмента) и т .п. Во Франции термин *innover* используется для обозначения одной из групп профессиональных компетенций педагога [1; 9]. Этот принцип должен стать основанием «ПСП»: в противном случае эти стандарты вместо движения-опережения приведут к усилению ретардации профессиональной компетентности относительно быстро обновляющейся образовательной системы. А это уже проблема безопасности государства.

[2] За которыми, конечно же, стоят знания и умения. Но никак не «владения»! Ведь некоторые исследователи предлагают понимать компетенции, как «знать – уметь – владеть». Ведь не «владения» свои должен педагог обнаружить в деятельности, а действия.

и описывается в ФЗ «Об образовании...» и в определении, в частности, подчеркивается, что это «преемственные» «образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности», а для их реализации создаются «организации, осуществляющие образовательную деятельность».

И каждый педагогический работник участвует в реализации одной или нескольких образовательных программ. При этом образовательная программа реализуется «участниками образовательных отношений», в которых «педагогический работник» «выполняет обязанности по обучению, воспитанию и (или) организации образовательной деятельности», т. е. в рамках образовательной системы[1] в конкретной образовательной организации. Таким образом, погружаясь в пространство феномена «образовательная система» мы вынуждены обсуждать и феномен «образовательная программа», поскольку реализация образовательной программы (а это всего лишь «учебно-методическая документация»*, которая тоже представляет собой особую систему*) опять же предполагает развертывание образовательной системы, в которой будет реализовываться «образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ».

Образовательная программа и образовательная система

Феномен образовательная программа описан и определен в ФЗ «Об образовании...». Из этого описания можно 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 или «оценочные... материалы» [9, с. 4]); 4) материально-техническое оснащение; 5) финансово-экономическое обеспечение; 6) методическое обеспечение (как фрагмент подсистемы управления)» [8, с. 11].

Образовательная программа должна быть размещена на неком носителе (не только «бумажном», в виде «документации»), но и на моральном – образовательная система – и материальном – в образовательной организации. Она состоит как бы из матриц (образно говоря, пустых ячеек) в которые помещаются:

а) содержание образования, т. е. совокупности учебных предметов (дисциплин, курсов) или матрица контентов;
б) описания форм, методов, приемов и средств передачи содержания образования, т. е. дидактическая матрица (например, описания классно-урочной или лекционно-семинарской систем);
в) описание подсистемы внутреннего оценивания качества образовательной деятельности[2], т. е. квалитативная матрица;
г) описания технических объектов и технологий их включения в процессы, т. е. технико-технологическая матрица;
д) идентификаторы профессиональных и социально-профессиональных статусов персонала, т. е. матрица статусов (матрицы способов и (или) экспертных инструментов стимулирования и аттестации);
б) описание организации и содержания методической работы, т. е. методическая матрица.

Из сказанного следует, что, взаимодействуя с описанной таким образом системой (с матрицами[3]*, наполненными* конкретным со-

[1] Отношения предполагают связи между субъектом и объектом обучения и (или) воспитания. Поэтому, например, принято говорить классно-урочная или лекционно-семинарская системы. Эти термины можно объединить одним общим названием – «образовательная система». В ФЗ «Об образовании...» есть термины «система образования», «образовательная организация», «образовательная деятельность», но нет термина «образовательная система в образовательной организации», а между тем феномен-то существует [10]. В образовательной организации существуют в единстве системы обучения и воспитания, и коль скоро «образование» в ФЗ «Об образовании...» определено как «воспитание и обучение», то объединение этих двух систем логично представить термином «образовательная система» или «социализационно-образовательная система». Ведь реально в образовательной организации идут параллельно два процесса: социализация и образование.

[2] Мы в ходе экспертных обсуждений (90 экспертных позиций против 3) предлагаем определять ее «институциональной системой оценивания качества образованности и социализованности» и включать в ее состав следующие компоненты: 1) объекты: 2) субъекты; 3) процедуры; 4) экспертные инструменты; 5) формы (бланки) фиксации, хранения и представления информации на разные уровни планирования и принятия управленческих решений.

[3] Наши французские коллеги в этом случае используют термин «le cible», который переводится на русский язык как «мишень». Образно говоря, насколько точно компетентность педагога попадает в заданную «мишень» (ячейку, лузу и проч.).

держанием: например, образовательная система «младшая группа детского сада» или «*1-й курс магистратуры*» и т. п.), педагогический работник должен обладать адекватными, названным компонентам системы (или признакам ее, как объекта), совокупностями компетенций: «1) предметными; 2) дидактическими; 3) квалитативными; 4) технико-технологическими; 5) социально-статусными; 6) методическими» [8, с. 11]. И нам представляется правомерным утверждать, что совокупность всех этих групп компетенций и есть «профессионально-педагогическая компетентность» [8, с. 11].

Компетентность и компетенция

Таким образом, мы различаем феномены «компетенция» и «компетентность» и поэтому определяем компетентность как совокупность компетенций. И это не тавтология. В русском языке есть существительное «компетенция» [12, с. 248] и оно имеет множественное число, а есть собирательное существительное «компетентность» [12, с. 248], которое множественного числа не имеет [3, с. 380].

Заметим, что, например, во французском профессионально-педагогическом словаре есть слово «competence» (компетенция) в единственном числе и «competences» (компетенции) [1, с. 55–57] во множественном числе. И эта вторая форма множественного числа используется вместо собирательного существительного, которого во французском языке нет для этого феномена. Поэтому «competences» [1, с. 55–57] можно перевести на русский язык как «компетентность» в зависимости от контекста. Кстати, это подчеркивает богатство русского языка по сравнению с французским, английским и другими европейскими. И зачем нам обеднять родной язык, пользуясь словом «компетенция» как существительным собирательным, и зачем собирательное существительное «компетентность», не имеющее множественного числа, употреблять в множественном числе?

Итак, все вышеназванные компетенции могут быть рассмотрены и как ресурсная база компетентности: с позиции теории «энергоресурсов» Г. Н. Серикова, К. С. Бурова, И. О. Котляровой – компетенции – это и есть тот ресурс, которым располагает (или не располагает) педагог для реализации профессионально-педагогической деятельности [2; 4; 13]. Отсюда вытекает простое утверждение: чем больше компетенций, тем выше компетентность, т. е. количество переходит в качество. И это подтверждено следующим суждением Д. Старча о том, что «различия бывают качественными только в том отношении, что встречаются разные комбинации количеств отдельных черт» [14, с. 28].

Поэтому мы утверждаем, что совокупность описаний (фиксаций) проявлений этих групп компетенций есть вербальная модель профессиональной деятельности, с одной стороны, а с другой стороны, эту модель можно рассматривать как «матрицу профессиональной компетентности педагога» [8, с. 12]. Саму «матрицу» можно считать неизменной[1], а вот ее контенты будут изменяться, наполняться новыми стандартными компетенциями с учетом обновлений образовательных программ, образовательных систем, государственных образовательных стандартов и других образовательных реалий.

Сказанное позволяет нам сформулировать следующее суждение: фиксировать следует не «ПСП» (это тупиковый ход), *а* актуальную совокупность профессионально-педагогических компетенций, или стандартную профессионально-педагогическую компетентность, *или* стандартную профессиональную компетентность педагогического работника.

Объект стандартизации – компетентность

Последний вариант формулирования объекта стандартизации в наибольшей степени соответствует нынешнему тексту ФЗ «Об образовании…».

Такой подход позволяет:

а) описать содержание профессионально-педагогического образования;
б) актуализировать и саму «матрицу профессиональной компетентности педагога» [8, 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 в виде модели стандартной компетентности.

Мы уже поясняли в наших предшествующих публикациях [6–8], что словосоче-

[1] Во всяком случае, «матрица» будет оставаться неизменной, пока содержание не переполнит хотя бы одну из ее ячеек. Тогда потребуется новое сочетание ячеек. И тогда, вероятно, возникнет новая «матрица». Таковы нынешние представления о соотношении формы и содержания.

тание «ПСП» можно понять и как стандарт стандартного педагога. Но мы уже подчеркивали, что стандартного педагога нет. Но при этом в общественном сознании профессионального сообщества может иметь место и реально существует некая совокупность консенсуальных представлений (причем конкретно-историчных представлений) о том, как должна выглядеть деятельность педагога, а, следовательно, и каким стандартным набором компетенций он должен обладать [7; 8]. На базе этого методологического и теоретического основания нами была создана (*С. М.*) еще в 90-е гг. методика оценивания социально-профессионального статуса педагогических работников 1) дополнительного, 2) дошкольного, 3) общего начального, основного и среднего образования и 4) руководителей образовательных организаций (структурных подразделений) [11].

Эта методика подверглась международному экспертному оцениванию со стороны экспертов Министерства образования Франции Ж. Адриана, Ж. Прохороффа, Международного Центра педагогических исследований (Севр, Франция) Ж. Ле Кок и Амстердамского университета (Амстердам, Голландия) П. Карстанье и получила позитивную оценку, а экспертное заключение было направлено в Минобрнауки РФ [11].

В 2004 г. методика была награждена медалью Всероссийского Выставочного Центра (Выставки Достижений Народного Хозяйства). В 2008 г. Постановлением губернатора Челябинской области методика была утверждена в качестве обязательного экспертного инструмента в рамках аттестации педагогических работников.

Заметим, что в этой методике реализован впервые принцип аутоинновирования, т. е. перечень профессиональных компетенций в ней может обновляться по мере изменений, происходящих в профессионально-педагогической деятельности.

Социально-профессиональные компетенции педагогического работника

Специфика профессионально-педагогической деятельности предполагает наличие у педагогического работника и социально-профессиональных, и социально-статусных компетенций. Педагог должен располагать не только профессионально-образовательными компетенциями, обеспечивающими передачу содержания образования («обязанности по обучению»), но еще и компетенциями, обеспечивающими передачу содержания социализации («обязанности по… воспитанию обучающихся»). При этом в ФЗ «Об образовании…» «воспитание» стоит на первом месте, перед «обучением».

Но англо-американо-ориентированные исследователи «education» (в английском написании*)* понимают, чаще всего, как *education-обучение,* но не *education*-воспитание. Заметим, что наши французские коллеги имеют более глубокие традиции и исследования в области образования и социализации. Для обозначения обучения у них есть термин «enseignement». Английские же исследования и теории производны от французских. Например, на философию и педагогику Дж. Локка огромное влияние оказало пребывание во Франции и дебаты с французскими философами и педагогами (Р. Декарт и др.), но он делал акцент не нравственные качества, а на физиологические[1], на крепкое здоровье.

А современные французские педагоги, о которых нам известно гораздо меньше, L. Arenilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.-P. Roussel, утверждают по поводу феномена «образование-*education*» следующее: «Le terme ***éducation*** apparaît au début du XVI[iéme] siècle. A sa veritable étimologie *(**educare,*** nourrir, élever*)*, les humanists préfèrent celle de ***educere*** (faire sortir, tirer hors), associant ainsi dans le meme concept les significations d´élevage et d´instruction» [1, с. 100][2].

[1] Воспитание для него – это воспитание джентльмена, который является джентльменом, если он живет как джентльмен, т. е. о нравственности, о духовности Дж. Локк говорит постольку-поскольку. Это, вообще, за пределами его интересов. Отсюда и нынешняя англо-саксонская политика навязывания потребления. Пират Фр. Дрейк грабил испанские галеоны, делился с королевой и был возведен в рыцари, стал джентльменом.

[2] «Термин *образование (éducation)* 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., Т. С.).* Здесь очевидным становится отличие теории «tabula rasa» Дж. Локка, от позиции французских педагогов (А. де ля Гарандери и др.) и немецких философов (Г. В. Лейбница и др.) относительно эвокации (извлечения) и внутренней интенции. Нашими исследователями эти феномены почти не обсуждаются, а доминирует позиция предметно-развивающей среды (К. Левин). Е. Пастушенко пишет: чтобы исполнить ФГОС ДО нужно создать *внешние условия и стандарт исполнен.* А оснастить педагога экспертными инструментами для оценивания образованности и социализованности? Оказывается, эти компетенции не нужны? Получается, что нас не интересует образованность и социализованность

Ведь «éducation» (во французском написании) для французского ученого означает и социализацию, и образование. А в нашей научной традиции под англосаксонским влиянием мы переводим «éducation» только как образование, а затем определяем «образование» (ФЗ «Об образовании...») как «воспитание и обучение». А потом формулируем принцип воспитания в процессе обучения и таким образом снижаем статус воспитания, сводя его едва ли ни на нет, как это было, например, в 90-е гг. прошедшего века.

«На самом деле, термин «éducation» имеет два смысла: педагогическое вмешательство в а) социализацию и б) образование человека. А воспитание и обучение – всего лишь способы передачи а) содержания социализации и б) содержания образования. А эти последние 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» [8, с. 12].

На социализацию и воспитание в нынешнем «ПСП» не обращено почти никакого внимания.

ЧТО? – КАК? – КАКОВ? в аспекте социализации и воспитания

Нынешние и будущие исследователи феномена «ПСП» должны, на наш взгляд, провести экспертное оценивание и фиксацию как минимум трех образовательных объектов: ЧТО? КАК? и КАКОВ?

- «ЧТО должен педагог передать (для этого педагог должен освоить а) содержание социализации и б) содержание образования),
- КАК он должен передавать (для этого педагог должен освоить содержание воспитания и содержание обучения, т. е. формы, методы, приемы и средства воспитания (обучения),
- КАКОВ уровень освоенности воспитанниками (обучающимися) содержания социализации и образования (для этого педагог должен освоить «оценочные материалы...» [8, с. 12].

И эти три образовательных объекта соответствуют трем группам компетенций: 1) предметные; 2) дидактические; 3) квалитативные. Этим группам компетенций соответствуют основные компоненты системы «образовательная программа»: 1) «объем и содержание образования»; 2) «организационно-педагогические условия... и методические материалы»; 3) «оценочные материалы», «планируемые результаты».

При этом становится очевидным, что аналогичных феноменов для социализации и воспитания не существует, вообще, или они на сегодня плохо изучены и недостаточно описаны в исследованиях. И это тоже один из факторов, определивших научную неопределенность теоретических оснований «ПСП».

Латентный феномен – «социализационная программа»

К сожалению, в ФЗ «Об образовании...», наряду с феноменом «образовательная программа», не представлен феномен «социализационная программа», но есть описание феномена «социализация». Это организация освоения обучающимися «социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». И получается, что все это включено в образовательную программу: следовательно, и воспитание должно реализовываться параллельно обучению. Следовательно, педагог должен владеть параллельно компетенциями, которые еще не названы и слабо изучены (табл. 1).

Из таблицы (столбцы 3 и 5) становится очевидным, что «социокультурные, духовно-нравственные ценности и правила» [9, с. 4] только декларируются, но нормативного документа, закрепляющего содержание социализации и экспертного инструментария для оценивания социализованности нет.

Таким образом, в части социализации, а следовательно, и воспитания стандарты не определены. Отсюда не могут быть определены и стандартные компетенции педагогического работника, в этом аспекте его деятельности.

Таким образом, матрицы (табл. 1, столбцы 3, 4, 5) а) содержания, б) воздействия и в) оценивания не только не наполнены, они и не названы, и не исследованы. Мы обозначили их (табл. 1) вопросительными знаками.

Все вышеназванные объекты в рамках их стандартизации должны прежде всего подвергнуться экспертному оцениванию. Логику экспертного оценивания мы отработали с нашими студентами и аспирантами в ходе рефлексивных занятий по проблеме «ПСП».

воспитанника?! Создавай среду и отчитывайся об исполнении стандарта (например, ФГОС дошкольного образования). Но ведь смысл стандарта в том, чтобы добиться стандартной образованности и социализованности российских граждан, обеспечивающих поступательное развитие страны.

Таблица 1

Компетенции в воспитании и обучении

Содержание	Способы передачи	Компетенции		
1	2	3	4	5
– социализации	– воспитание	?	– воспитательные	?
– образования	– обучение	– предметные	– дидактические	– квалитативные

Экспертное оценивание образовательных объектов

Процедуры экспертного оценивания любого образовательного объекта, включая и «ПСП», можно разделить на следующие последовательные акции, предваряющие экспертное оценивание каждого из объектов, соблюдая следующие непременные условия оценивания (см. рис.).

Акция первая. Определить объект оценивания и назвать его, присвоить ему имя. По существу, эта акция – 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 актуальных представлений профессионального сообщества 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 оцениванию 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 [8, 11]: «Несоответствие – соответствие – выше наших представлений». Этой выраженности можно присваивать числовые значения и обозначать их цифрами. Например: несоответствие – единица *(1)*; соответствие – двойка *(2)*; выше наших представлений – тройка *(3)* и т. п.

Мы утверждаем, что перечисленные выше акции выступают также как необходимые и достаточные условия для подготовки инструментария для фиксации состояния (измерения, оценивания) какого-либо объекта (рис. 1), т. е. и для стандартизации «ПСП».

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

Признаки компетентности – компетенции

Мы уже писали в своих публикациях и повторяем сейчас, что профессионально-педагогическую компетентность можно рассмотреть как совокупность компетенций. Компетенции в данном случае выступят как признаки объекта «профессионально-педагогическая компетентность» [8].

Итак, признаки профессионально-педагогической компетентности или группы профессионально-педагогических компетенций мы назвали. Это предметные, дидактические, квалитативные, технико-технологические, социально-статусные, методические.

Таким образом, с одной стороны эти шесть групп компетенций выступают как признаки объекта профессионально-педагогическая компетентность. С другой стороны, если рассматривать профессионально-педа-



Условия оценивания

гогическую компетентность как систему, то эти группы компетенций квалифицируются как компоненты системы.

При этом каждая группа компетенций может быть рассмотрена как относительно самостоятельная компетентность, например: предметная, дидактическая, квалитативная, технико-технологическая, социально-статусная, методическая.

И здесь появляется соблазн дать определение, в котором возникает слово «компетентность» во множественном числе, но коль скоро множественного числа у этого слова в русском языке нет [3; 12], то предпочитаем определять компетентность, как совокупность компетенций (выше мы уже пояснили нашу позицию*, поскольку, будучи* носителями русского языка*, мы* уважаем его правила).

Матрица компетентности

Итак, совокупность всех вышеназванных групп компетенций и есть профессионально-педагогическая компетентность. И она должна быть стандартной: мы предлагаем ввести в профессиональный обиход и легитимировать понятие «матрица компетентности» (об этом мы тоже выше подробно говорили), которая может выглядеть так (табл. 2):

Таблица 2

Матрица компетентности
(например, профессионально-педагогической)

Матрицы II уровня	
Предметная (контентов)	Квалитативная
Дидактическая	Социально-статусная
Технико-технологическая	Методическая

Из такого табличного представления матрицы компетентности становится очевидно, что, во-первых, количество ячеек может со временем увеличиться. Во-вторых, каждая группа компетенций может иметь их определенное количество, зафиксированное стандартом.

Например, среди дидактических компетенций (табл. 3) педагогов, работающих в классно-урочной системе, можно фиксировать компетенцию провести урок с классом; а в лекционно-семинарской – компетенции провести лекцию и семинар (табл. 3) и т. д. Таким образом, каждую группу компетенций тоже можно представить как матрицу.

В табл. 3 мы намеренно проставили вопросительные знаки, чтобы подчеркнуть, что разработчики стандарта профессионально-педагогической компетентности должны взять себя труд наполнить эту таблицу известными, актуальными дидактическими компетенциями и оставить пустые места для мало- или совсем еще неизвестных нам компетенций.

Так поступил, например, Д. И. Менделеев, оставив следующим поколениям исследователей возможность постепенно заполнять начатую им таблицу, которую применительно к нашему случаю можно назвать и матрицей. Термин «матрица» употреблен нами в значении «совокупность однородных предметов, информационных данных, расположенных в определенном порядке и служащих в качестве образца, модели для получения серии каких-либо явлений или предметов» [3, с. 468–469]. При таком матричном построении стандарта будет реализован принцип аутоинновирования. Можно сказать, что реализован этот принцип впервые Д. И. Менделеевым, а мы его лишь описали и назвали. Этот научный факт было бы полезно использовать при разработке «ПСП».

Таблица 3

Дидактическая матрица (или стандартные дидактические компетенции)

Компетенции педагога в части форм образовательных занятий				
Вуза	**Школы**	**Детского сада**	**УДОД**	**?**
Лекция	Урок	Занятие	?	?
Экзамен	?	Прогулка	?	?
Семинар	?	Экскурсия	?	?
Зачет	?	?	?	?
?	?	?	?	?

Критерии наполнения компетенций

Критериями наполнения каждой группы компетенций можно предложить, например: адекватность; экономичность; операциональность. И мы это реализовали в наших методиках [8; 11].

В связи со сказанным уместно обсудить категорию «наполнение». Под наполнением мы имеем в виду количество стандартных компетенций в каждой группе компетенций. Обсуждение категории «наполнение» позволит нам, во-первых, осуществлять мониторинг количества стандартных компетенций, а оно будет все время увеличиваться. Во-вторых, можно будет ввести категории стандартная компетентность и реальная компетентность.

А это позволит нам своевременно видеть возникающие лакуны и вносить изменения в содержание формального, неформального и информального профессионально-педагогического образования, а также в рамках итоговой в вузе и производственной (в организации) аттестации педагогического работника оценивать его реальную компетентность относительно стандартной. Причем реальная компетентность может быть иногда выше стандартной: это нам продемонстрировали педагоги-новаторы 80-х гг. прошлого века (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.).

Если же мы сохраним нынешние подходы к стандарту, то все, что будет его превышать, будет восприниматься консервативными чиновниками и учеными как противодействие, как противопоставление чего-то (или кого-то) стандарту, принятому в 2015 г.

Таким образом, в рамках аттестации мы будем оценивать сегодняшнего педагога относительно вчерашних о нем представлений. И это приведет к деградации профессионально-педагогической компетентности педагогического корпуса России, что делает такой стандарт покушением на государственную безопасность. Нам же нужно оценивать реальную компетентность относительно ее наполненности стандартными (конкретно-историчными) компетенциями.

Измерители

В качестве измерителей для оценивания наполненности каждой компетенции различными способами деятельности (формами, методами, приемами и средствами) можно было бы предложить шкалу: оптимальный – достаточный – критический – недопустимый [8]. Если каждой позиции шкалы присвоить, для удобства, числовые значения: соответственно, например, цифры «*4*» – «*3*» – «*2*» – «*1*», то получаем теоретические основания для практики построения экспертного инструмента (табл. 4).

Под экспертным инструментом мы понимаем бланки (формы) для заполнения экспертами. Такие экспертные бланки должны содержать а) название объекта оценивания, б) его основные признаки, в) критерии и г) измерители (например, шкалы вербальные или градуированные знаками в виде чисел).

В табл. 4 представлена матрица для построения экспертного инструмента, который можно назвать бланком для оценивания профессионально-педагогической компетентности. Реальный бланк будет начинаться с названия объекта оценивания и инструкции по заполнению. Инструкция будет простой: проставить в каждом прямоугольнике, *в столбцах 2–4,* числовые значения «*4*» – «*3*» – «*2*» – «*1*» (что будет соответствовать одному из суждений: оптимальный – достаточный – критический – недопустимый), *отражающие Ваше мнение относительно выраженности каждой компетенции (1-й столбец) относительно критериев (2–4-й столбцы).*

Такие экспертные инструменты мы уже используем по поводу различных социально-образовательных объектов.

Выводы

По существу, мы изложили без деталей некие теоретические основания описания

Таблица 4

Экспертный инструмент

(например, для оценивания профессионально-педагогической компетентности в целом)

Критерии / Признаки (компетенции)	Адекватность	Экономичность	Операциональность	Кол-во единиц
1	2	3	4	5
Предметные				
Дидактические				
Квалитативные				
Технико-технологические				
Социально-статусные				
Методические				
Всего единиц				

феномена «профессионально-педагогическая компетентность» и для построения теории, опираясь на которые (-ую) можно стандартизировать и саму компетентность, и деятельность, а также создать экспертные инструменты для оценивания и компетентности, и деятельности (в рамках аттестации) педагогических работников и всех других социально-образовательных объектов.

Для продолжения работы с феноменом «ПСП» мы предлагаем соблюдать следующие принципы:

- единства терминологического пространства;
- возможности как способности и готовности «ПСП»[1] к аутоинновированию;
- измеримости (квалитативности), т. е. возможности оценивать реальную компетентность педагогического работника относительно стандартной компетентности;
- релевантности относительно постоянно обновляющейся социально-образовательной ситуации;

Мы также считаем, что для продолжения работы по стандартизации профессионально-педагогической деятельности необходимо мультидисциплинарными усилиями (философии, лингвистики, социологии, педагогики, психологии, политологии и др. наук) создать терминологический словарь или глоссарий, в котором должны быть представлены значения всех употребленных терминов при создании «ПСП».

---

1. Arenilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P. Dictionnaire de Pedagogie. Paris, Larousse Bordas, 1996. p. 288.

[1] Если будет сохранен этот термин и внесены соответствующие изменения в ФЗ «Об образовании...»

2. Буров К.С. Культура отношений субъектов образования как показатель качества их взаимодействия в сфере профориентации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 3. С. 59–64.

3. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 слов. М. : Рус. слов. : АСТ : Астрель, 2007. 937 с.

4. Котлярова И. О., Сериков Г. Н. Гуманно-ориентированное непрерывное образование // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. 2009. Вып. 6. № 38 (171). С. 7–10.

5. Манзур А. Задачи неформального образования // Перспективы: вопросы образования, UNESCO. 1984. № 1. С. 41–51.

6. Молчанов С. Г. Теория профессиональной компетентности // 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 : Цицеро, 2014. С. 28–32.

7. Молчанов С. Г. Профессионально-педагогическая компетентность – объект описания, формирования и оценивания // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 2 (06). С. 14–17.

8. Молчанов С. Г. Аттестация: челябинский вариант // Директор школы. 2010. № 9 (152). С. 21–24.

9. Молчанов С. Г. Автоматизированная личностно-ориентированная интерактивная независимая аттестация (АЛИНА: Компьютеризированная методика оценивания социально-профессионального статуса педагогических работников и руководителей образовательных учреждений (подразделений) : учеб.-метод. пособие. Изд. 8-е, доп. Челябинск : ЮУНОЦ РАО, 2006. 108 с.

10. Молчанов С. Г. Программа развития ДОУ: структура, содержание, экспертное оценивание // Детский сад от А до Я. 2015. № 5 (76). С. 17–27.

11. Молчанов С. Г., Войниленко Н. В. Формирование позитивной социализованности у обучающихся с нарушениями речи // Специальное образование. 2017. № 4. С. 55–71.

12. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1985. 797 с.

13. Сериков Г. Н. Основания применения энергоресурсного подхода к образованию // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. 2012. № 41 (300). С. 10–17.

14. Starch D. Educational Psychology. New York, The Amazon Boock Rewiew, Paperboock, 2017. 347 p.

References

1. Arenilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.P. (1996) Dictionnaire de Pedagogie. Paris, Larousse Bordas, 288 p. [in Fr].

2. Burov K.S. (2013) *Bulletin of South Ural State University. Series Education. Pedagogical sciences*, vol. 5, no. 3, pp. 9–64 [in Rus].

3. The big illustrated dictionary of foreign words: 17 000 words (2007). Moscow, Russian dictionaries: Nuclear heating plant, Astrel, 937 p. [in Rus].

4. Kotlyarova I.O. (2009) *Bulletin of South Ural State University. Series Education. Pedagogical sciences*, vyp. 6, no. 38 (171), pp. 7–10 [in Rus].

5. Manzoor A. (1984) *Problems of informal education prospects*: *questions of education, UNESCO*, no. 1, pp. 41–51 [in Rus].

6. Molchanov S.G. (2014) Theory of professional competence // The person the focused management of saving of personal energy resources of participants of education: materials of the International scientific and practical conference on October 14, 2014 // Under the editorship of I. O. Kotlyarova, K. S. Burov. Chelyabinsk, Cicero, pp. 28–32 [in Rus].

7. Molchanov S.G. (2014) *Innovative development of professional education*, no. 2 (06), pp. 14–17 [in Rus].

8. Molchanov S.G. (2010) *Principal*, no. 9 (152), pp. 21–24 [in Rus].

9. Molchanov S.G. (2006) The focused interactive independent certification automated personal (ALINA: The computerized technique of estimation of the social and professional status of pedagogical workers and heads of educational institutions (divisions): educational and methodical grant. Chelyabinsk, YUUNOTS RAO, 108 p. [in Rus].

10. Molchanov S.G. (2015) *Kindergarten from A to Z*, no. 5 (76), pp. 17–27 [in Rus].

11. Molchanov S.G., Voynilenko N.V. (2017) *Vocational education*, no. 4, pp. 55–71 [in Rus].

12. Ojegov S. I. (1985) Dictionary of Russian. Moscow, Russian language, 797 p. [in Rus].

13. Serikov G.N. (2012) *South Ural State University. Series Education. Pedagogical*, no. 41 (300), pp. 10–17 [in Rus].

14. Starch D. (2017) Educational Psychology. New York, The Amazon Boock Rewiew, Paperboock, 347 p. [in Eng].

For citing: Molchanov S.G.,Sadykova T.N. Bases for creating the theory of professional and pedagogical competence // Socium i vlast. 2018. № 1 (69). P. 113–126.

UDC 329.273

BASES FOR CREATING THE THEORY OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE

Molchanov Sergey Grigoryevich,
South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Professor of the Department Chair of the Theory, Technique and Management of Preschool Education, Doctor of Education, Professor, Academician of AGN.
Russian Federation, 454080, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69.
E-mail: molchanov_chel@mail.ru

Sadykova Taslima Nurisovna,
South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Graduate Student of the Department of Pedagogics and Psychology of the Childhood.
Russian Federation, 454080, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69
E-mail: molchanov_chel@mail.ru

Annotation
Fast moving modernization of the Russian education system caused a problem of retardation of professional competence of a teacher in regards to actual challenges of quickly changing social and educational situation and resulted in the necessity to discuss the background for constructing, a) theories and b) development of «the professional standard of a teacher». Practical people of basic pedagogical education, professional development, retraining and certification of education personnel sharply felt the necessity of thoroughly developed theory of professional competence. But, how development of «the professional standard of a teacher» is conducted induces us to remember methodologically important, but an ordinary phrase «as you call the ship, so it sails.».

Key concepts:
activity,
measuring instrument,
criterion,
competence,
component,
model,
education-education,
education-training,
educational program,
object,
educational system,
sign,
«professional standard of a teacher»,
teaching employee,
retardation,
socialization,
standard,
expert tools.