

# РАНЖИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЕГО ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.Ю. Сафонцева

**Аннотация.** *Статья является результатом осмысления автором нынешней ситуации в педагогическом образовании в контексте понимания будущими педагогами сущности компетентностного подхода, который им предстоит реализовывать в своей дальнейшей практической деятельности. Показано, что молодые преподаватели в процессе своего предшествующего обучения так и не осознали смысла тех компетенций, которыми они должны овладеть, освоив программы подготовки соответствующего уровня образования. Автор приходит к выводу, что основным условием успешности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов является профессиональная компетентность ныне действующих преподавателей. В статье показано, что существуют прогностические возможности осмысления студентами перечня обязательных к освоению универсальных и общепрофессиональных компетенций, сравнительный анализ ранжирования которых позволяет оценить ценностно-смысловые предпочтения будущего педагога и возможный характер его потенциальной профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, компетентностный подход, мотивация, личностные смыслы, результаты образования, профессиональная компетентность, универсальная компетенция, общепрофессиональная компетенция, ранжирование, профессиональное саморазвитие.

**Для цитирования:** Сафонцева Н.Ю. Ранжирование компетенций и его прогностические возможности в профессиональном развитии будущих педагогов // Преподаватель XXI век. 2024. № 1. Часть 1. С. 37–53. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-37-53



RANKING OF COMPETENCES AND ITS PROGNOSTIC POSSIBILITIES  
IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

N.Yu. Safontseva

**Abstract.** *The article is the result of the author's reflection on the current situation in teacher education in the context of future teachers' understanding of the essence of the competency-based approach, which they will have to implement in their future practice. It is shown that young teachers in the process of their previous education have not realized the meaning of the competencies that they should learn after mastering the training programs of the corresponding level of education. The author concludes that the main condition for the successful formation of professional competence of future teachers is the professional competence of current teachers. The article shows that there are prognostic possibilities for students to comprehend the list of universal and general professional competencies that are mandatory for mastering, the comparative analysis of which ranking allows assessing the value-sense preferences of a future teacher and the possible nature of his/her potential professional activity.*

**Keywords:** *pedagogical education, competency-based approach, motivation, personal meanings, educational outcomes, professional competence, universal competence, general professional competence, ranking, professional self-development.*

**Cite as:** Safontseva N.Yu. Ranking of Competences and Its Prognostic Possibilities in the Professional Development of Future Teachers. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2024, No. 1, part 1, pp. 37–53. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-1-37-53

38

В современных условиях уже давно не является инновацией использование компетентностно-ориентированной парадигмы организации образовательного процесса. Действительно, все актуальные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) от основного общего до высшего образования (ВО) различных уровней сформулированы в компетентностном подходе.

Между тем с удивлением приходится констатировать, что по-прежнему большинство преподавателей, не говоря уже об обучающихся, путаются в сущности феноменов «компетенция» и «компетентность» и их отличительных особенностях, тем более не вникают в содержание тех компетенций, которые предлагают для освоения ФГОС.

Данное обстоятельство обусловлено тем, что в педагогической науке и образовательной практике существуют различные трактовки этих феноменов и по-прежнему не существует однозначных законодательно закрепленных определений этих понятий [1]. Однако, несмотря на терминологическое различие формулировок разных авторов, сущностные характеристики этих феноменов можно детерминировать вполне однозначно. «Под компетенцией понимаются потенциальные возможности человека, основанные на его знаниях, умениях, владениях и полученном опыте, которые позволяют профессионально решать конкретные задачи. «Компетентность» гораздо шире понятия «компетенция», т. к. компетентность — это личностное качество человека, осведомленного в какой-либо области деятельности благодаря наличию различных компетенций в данной сфере» [там же, с. 36].

Под компетентностно-ориентированным мы будем понимать «образовательный процесс, акцентирующий внимание на осознанном подходе к определенному предмету в заданной сфере деятельности» [2, с. 6]. Из этого определения следует, что компетентностный подход к организации образовательного процесса предполагает реализацию профессиональной педагогической деятельности каждого преподавателя в рамках любой учебной дисциплины конкретной специальности или направления подготовки таким образом, чтобы она была нацелена на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов [3].

Применительно к педагогическому образованию это означает, что профессиональная компетентность педагога является интегральной латентной переменной, характеризующей потенциальные возможности обучающихся добиваться успехов в избранной ими будущей профессиональной педагогической деятельности [4]. Ее можно рассматривать «как комплексное качество личности педагога, определяющее его информированность в психолого-педагогической и предметной сферах знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт» [5, с. 88].

Для того чтобы осуществить компетентностный подход к организации своего образовательного процесса, преподаватель должен суметь организовать целостное внутрипредметное и межпредметное взаимодействие участников образовательных отношений, обеспечивая условия для формирования профессиональной компетентности своих обучающихся. Это обстоятельство означает, что основным условием успешности будущих педагогов является профессиональная компетентность ныне действующего профессорско-преподавательского состава образовательных организаций, реализующих программы педагогического образования.

Безусловно, следует согласиться с позицией В.В. Серикова, А.Г. Бермуса и Н.В. Алтыниковой [6] о недостаточной исследованности перечня тех компетенций, которые представлены в актуальных ФГОС, возможностей и условий их формирования, а также индикаторов «для диагностики их сформированности. Данные обстоятельства способствуют формальному отношению обучающихся при освоении программ педагогического образования и зачастую такому же формальному оцениванию профессиональной готовности выпускников» [там же, с. 673].

Как любое научное исследование, выбор результатов освоения образовательных программ предполагает методологический подход, в рамках которого в настоящее время педагогическая наука находится на этапе гипотетических предположений о структуре и содержании компетенций. Следующим этапом должна стать «основательная теория, определяющая состав профессиональных действий педагога, индикаторы их эффективности» [там же, с. 673]. Однако профессиональную подготовку будущих педагогов мы не можем приостановить, ожидая концептуальные педагогические исследования, уточняющие структуру и содержание кластеров компетенций, представленных во ФГОС.

В современной образовательной практике одной из **основных задач** действующих преподавателей, реализующих сегодня программы педагогического образования, остается поиск продуктивных путей организации образовательного процесса, способствующих формированию профессиональной компетентности выпускников [5].

В условиях существующей неоднозначности реализации педагогических образовательных программ представляется **актуальным** исследование, **целью** которого

является выяснение у нынешних студентов педагогического направления их представлений о тех компетенциях, которыми они должны овладеть, освоив программы подготовки соответствующего уровня образования, а также их индивидуальной значимости для будущей профессиональной педагогической деятельности.

В полном соответствии с целью исследования были сформулированы его основные **задачи**. Участникам исследования (магистрантам 2-х учебных групп (35 человек) 1 курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование») было предложено:

1) сформулировать в терминах «компетенций» субъективные выводы о полученном образовании на уровне бакалавриата и свои ожидания в отношении будущего обучения в магистратуре;

2) ознакомиться с перечнем и содержанием компетенций, изложенных во ФГОС ВО уровня магистерской подготовки [7];

3) провести сравнительный анализ компетенций, прописанных во ФГОС, с помощью метода парных сравнений и на основе индивидуального ранжированного перечня компетенций сформулировать выводы о своих ценностно-смысловых предпочтениях и перспективных желаниях в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Понимание студентами педагогических направлений подготовки смыслов компетенций, указанных во ФГОС, обеспечивает не только субъективную для каждого обучающегося **новизну** проведенного исследования, но и его **теоретическую значимость** для осмысления и восприятия ими желаемого образа педагога, востребованного современным обществом, во всей его целостности. К **практической значимости** исследования следует отнести осознание студентами представлений о собственной успешности в будущей профессиональной педагогической деятельности, которая неразрывно связана с готовностью к демонстрации тех компетенций, которые сформулированы во ФГОС разного уровня высшего образования.

В рамках **первой задачи** исследования для демонстрирования осведомленности в вопросах результатов своего обучения магистрантам было предложено сформулировать те компетенции, которыми они овладели на предшествующем этапе обучения при освоении образовательных программ бакалавриата, а также изложить содержание тех, которые должны быть у них сформированы в будущем (к моменту окончания обучения по программе магистерской подготовки).

К сожалению, ни один из 35 опрошенных студентов, освоив образовательную программу бакалавриата и придя в магистратуру, так и не смог сформулировать в терминах «компетенций» ни субъективные выводы об уже полученном образовании, ни свои ожидания в отношении будущего обучения. Этот факт означает, что собственные представления об успешности, конкурентоспособности и востребованности у студентов никак не связываются с теми компетенциями, которые сформулированы во ФГОС разного уровня высшего образования.

Данное обстоятельство отражает существующую **проблему** на пути подготовки будущих творческих, креативных, нестандартно мыслящих педагогов, обусловленную отсутствием понимания студентами педагогических направлений подготовки смыслов компетенций, включенных в актуальные ФГОС.

Неразрешенная проблемная ситуация приводит к **противоречию** в современной практической педагогической деятельности. С одной стороны, при освоении образовательной программы обучающийся обращает внимание на компетентность преподавателя

давателей и практическую пользу преподаваемых дисциплин для своей дальнейшей профессиональной деятельности. С другой стороны, приходится констатировать, что восприятие некоторым кругом лиц из действующего профессорско-преподавательского состава (ППС) педагогических направлений подготовки компетентностно-ориентированного образовательного процесса как привнесенного сверху и существующего отдельно от реального процесса обучения, формальное создание индикаторов формируемых компетенций в рабочих программах своих учебных дисциплин создают негативные условия для формирования интегральной профессиональной педагогической компетентности у их студентов. Следствием этого является возникновение предпосылок для неоднозначности в результативности освоения будущими педагогами реализуемых образовательных программ [6].

Как показывает проведенное исследование, молодые преподаватели, выпущенные образовательными организациями, зачастую так и не поняли в процессе своего обучения сущности компетентностного подхода, который им предстоит реализовывать в своей дальнейшей практической педагогической деятельности. Следствием этого является выпуск в реальную профессиональную жизнь нового поколения молодых педагогов, которые столь же формально, как и их учителя, будут относиться к вопросам формирования компетенций своих учеников. Этот факт обусловлен уникальностью педагогического процесса, который в основном определяет результативность и качество образования, способствуя «воспроизводству себе подобных» [там же]. От того, какими ценностями и смыслами сегодняшний педагог наполнит сознание своего студента педагогического направления подготовки, зависит будущее Российского образования, ведь в дальнейшей профессиональной деятельности, как правило, используются те методы и «технологии обучения, которые испытаны на себе» [там же].

Именно поэтому с большим сожалением приходится констатировать, что компетентностный подход декларирован в действующих ФГОС и должен лежать в основе организации образовательного процесса, но в реальности «поменялась только вывеска, содержание и оценочные процедуры остались прежними» [1, с. 39].

Получается замкнутый «порочный» круговорот «компетенций» в педагогическом образовании, который может так и не привести к реальной профессиональной компетентности будущих педагогов. Действительно, для определения перечня компетенций будущего педагога необходимы адекватные теоретические педагогические исследования [6], поскольку педагогическая теория ответственна за осмысление, критический анализ и поиск продуктивных путей развития образования. Но любые стратегические исследования будут лишены всякого смысла «без прогнозирования ожидаемых и желательных результатов образовательной деятельности» [8, с. 13].

Следует признать, что можно сколько угодно изменять структуру кластеров компетенций в соответствующих ФГОС, анализировать и изменять индикаторы их проявления в процедурах оценивания. Однако без должного понимания неформализованной сущности компетентностного подхода действующим составом ППС, реализующим программы педагогического образования, невозможно добиться практического осуществления формирования профессиональной педагогической компетентности выпускников, в качестве индикатора которой в непосредственной практической педагогической деятельности следует рассматривать их готовность к формированию профессиональной компетентности у своих обучающихся.

Поиск адекватных результатов педагогического образования связан с оцениванием возможностей формирования таких поведенческих моделей компетенций, которые позволят добиться не только успеха в индивидуальном творческом профессиональном саморазвитии личности будущего педагога, но в дальнейшем будут способствовать через его активную эффективную педагогическую деятельность социокультурной трансформации всех субъектов образовательных отношений.

Абсолютно ясно, что только фундаментализация педагогического образования не обеспечит желаемого результата качественной подготовки будущего педагога. Необходим дуализм в подходе к обучению, при котором фундаментализация образования обеспечит ему концептуальную теоретическую «знаниевую» основу, а компетентностно-ориентированная организация образовательного процесса позволит практически применять эти знания в процессе активной познавательной деятельности [9].

Необходима трансформация позиции и ныне действующего, и будущего педагога. Из источника и ретранслятора определенного объема информации преподаватель должен преобразоваться в активного коммуникатора образовательного процесса со способностью акцентировать внимание обучающихся на содержательном понимании учебного материала [1–6] и готовностью проектировать новые социальные отношения [6]. Следует помнить, что «правильное» образование может «построить» общество и страну, а «неправильное» — уничтожить поколения. В этом заключается главная функция и значимость образования, обусловленная ответственностью за социально-экономическое развитие общества и научно-технический прогресс конкретной страны, которые преломляются через призму личностных смыслов, образовательных потребностей и достижений конкретного человека [8].

Но для появления личностных смыслов обучения необходимо пробудить в человеке познавательный интерес, который определит доминирующее желание субъекта к овладению знаниями в избранной сфере деятельности. Для этого преподаватель должен суметь показать связь предлагаемого теоретического материала с будущей профессиональной деятельностью обучающегося. Практическая направленность обучения переводит предлагаемый учебный материал «с уровня отстраненного знания на уровень лично значимый». В образовательный процесс входит личностный опыт обучающегося, способствующий понятийному усвоению учебного материала [9]. Понимание целей и задач обучения служит основой формирования внутренней «мотивации студента, включающей в себя возможность выбора и принятия решений, целевую установку на обучение, осознанное и эмоциональное восприятие учебного процесса» [10, с. 164]. Следует признать, что внутренняя мотивация обучающегося является обязательным условием осознанности текущей учебной деятельности, способствующей формированию ценностных и смысловых установок будущего педагога и обеспечивающей его потенциальную профессиональную компетентность [2; 4; 10; 11].

Для понимания магистрантами педагогического образования смыслов содержания результатов их обучения в рамках *второй задачи* исследования студентам были предложены для ознакомления перечни из 6 универсальных (УК) (см. табл. 1) и 8 общепрофессиональных компетенций (ОПК) (см. табл. 2), представленных во ФГОС ВО [7]. Указанные компетенции возможно интерпретировать как отражение социального запроса современного общества к личностным характеристикам профессионального педагога в любой предметной области.

Следует отметить, что магистрантам в процессе освоения образовательных программ предстоит овладеть не только УК и ОПК, но и профессиональными компетенциями (ПК). Однако содержание ПК не представлено во ФГОС [там же] и обусловлено направленностью каждой реализуемой образовательной программы педагогического образования. Поскольку в исследовании принимали участие магистранты различных профилей подготовки, то, не нарушая общности, анализ перечней их различных ПК был исключен из рассмотрения. Заметим при этом, что приведенная ниже технология ранжирования может быть применена к любому кластеру компетенций.

Рассматривая возможные результаты образования, следует помнить, что интегральная профессиональная педагогическая компетентность студента является личностным качеством конкретного человека [2–5]. Следовательно, необходимо учитывать «определенную избирательность по глубине осмысления» разными обучающимися [8, с. 15] сущности компетенций, представленных во ФГОС.

Таблица 1

### Универсальные компетенции направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Наименование кластера компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

43

Таблица 2

### Общепрофессиональные компетенции направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Наименование кластера компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики

Таблица 2. Окончание

Наименование кластера компетенций	Код и наименование общефессиональной компетенции выпускника
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями
Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей
Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований

44

Для решения *третьей задачи* исследования, заключающейся в проведении обучающимися сравнительного анализа компетенций, выяснении приоритетов для личностного саморазвития и определении ранжированного списка их индивидуальной значимости, студентам предложен метод парных сравнений [11]. «Для этого кластеры компетенций представили в виде матриц; кластер универсальных компетенций в виде матрицы 8 × 8» (см. табл. 4) [там же, с. 290].

Таблица 3

**Матрица универсальных компетенций**

Код компетенций	УК-1	УК-2	УК-3	УК-4	УК-5	УК-6	Итоговая сумма
УК-1							
УК-2							
УК-3							
УК-4							
УК-5							
УК-6							

Таблица 4

**Матрица общепрофессиональных компетенций**

Код компетенций	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7	ОПК-8	Итоговая сумма
ОПК-1									
ОПК-2									
ОПК-3									
ОПК-4									
ОПК-5									
ОПК-6									
ОПК-7									
ОПК-8									

Сравнивая компетенции попарно между собой, каждый студент может 2 баллами оценить значимость одной из них, отдав, таким образом, существенный приоритет смыслу указанной в ее содержании модели поведения. Это означает, что другая компетенция в рассматриваемой паре не имеет приоритета в личностных смыслах обучающегося, что должно быть оценено в 0 баллов. При невозможности отдать предпочтение какой-либо компетенции из сравниваемой пары, совпадение значимости компетенций оценивается для каждой из них в 1 балл.

Например, в ячейку 1–2 (см. табл. 3), расположенную на пересечении строки УК-1 со столбцом УК-2, студент заносит 2 балла, если содержание компетенции УК-1 является для него более значимым по сравнению с содержанием УК-2. Соответственно в строке УК-2 на пересечении со столбцом УК-1 (ячейка 2–1) отсутствие приоритета отмечается в 0 баллов (см. табл. 3). Если же студент затрудняется в оценке значимости при сравнении, например компетенций УК-1 и УК-3, то в строке УК-1 (на пересечении со столбцом УК-3, ячейка 1–3) ее значимость оценивается в 1 балл так же, как и на пересечении строки УК-3 со столбцом УК-1 (ячейка 3–1) и т. д.

Диагональные элементы матрицы остаются пустыми, поскольку представляют собой гипотетическую возможность сравнения значимости каждой компетенции с самой собой, что не имеет никакого смысла. Не сложно заметить, что заполнение таблицы происходит относительно диагонали, поскольку при анализе каждой пары студент сравнивает как УК-1 с УК-2, так и наоборот.

В результате попарного сравнения компетенций внутри кластера в каждой строке, соответствующей определенной компетенции, получается некоторое количество баллов, итоговая сумма которых заносится в последний столбец матрицы. Результаты итогового столбца позволяют ранжировать все универсальные компетенции по полученной сумме баллов от наиболее приоритетной компетенции до наименее значимой для конкретного студента. Аналогичным образом поступают с кластером общепрофессиональных компетенций (см. табл. 4).

Сравнительный анализ ранжированных универсальных и общепрофессиональных компетенций позволил оценить ценностно-смысловые предпочтения всех

участвовавших в исследовании будущих педагогов, а также возможный характер их потенциальной профессиональной педагогической деятельности.

Для демонстрации прогностических возможностей осмысления студентами перечня обязательных к освоению компетенций воспользуемся выводами, сформулированными по результатам такого оценивания на примере лишь троих из 35 магистрантов, заметив при этом, что технология ранжирования компетенций позволила оценить профессиональные предпочтения всех участвовавших в исследовании будущих педагогов.

Для этого воспользуемся ранжированными списками универсальных и общепрофессиональных компетенций конкретных обучающихся, анализируя наименования выделенных ими и полученных индивидуальных приоритетов, которые позволяют расставить содержательно значимые акценты на перспективы и характеристики их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Поскольку мы хотим определить потенциальные возможности реализации студента, прежде всего, в профессиональной педагогической деятельности, не умаляя значимости универсальных компетенций, начнем анализ его приоритетов с общепрофессиональных. Постановка в соответствии с содержанием значимых для студента ОПК и УК позволяет судить о возможных профессиональных предпочтениях в педагогической деятельности будущего педагога.

В табл. 5 приведен ранжированный список ОПК и УК магистранта № 1.

Таблица 5

**Ранжированный список компетенций магистранта № 1  
и возможные аспекты его педагогической деятельности**

Компетенция	Баллы	Ранг	Компетенция	Баллы	Ранг
<i>Проектная педагогическая деятельность с применением различных технологий</i>					
ОПК-3	11	1–3	УК-1	7	1–2
ОПК-6	11	1–3	УК-4	7	1–2
ОПК-8	11	1–3	УК-6	5	3–4
			УК-2	5	3–4
<i>Организация взаимодействия</i>					
ОПК-7	7	4	УК-5	4	5
<i>Управленческая и административная деятельность</i>					
ОПК-2	5	5			
ОПК-1	4	6–7			
ОПК-5	4	6–7	УК-3	2	6
<i>Воспитательная деятельность</i>					
ОПК-4	3	8			

Набранная максимальная сумма в 11 баллов ОПК-3, ОПК-6 и ОПК-8 и анализ содержания перечисленных компетенций показывают, что предпочтения педагога (будущего или уже действующего, поскольку магистранты находятся в различной возрастной категории и могут иметь практический опыт) явно связаны с проектированием деятельности обучающихся, педагогических технологий, собственной педагогической деятельности. Это подтверждается приоритетностью УК-1, связанной с выработкой определенных стратегий, что можно интерпретировать как желание к созданию различных проектов, предполагающих выбор целей, средств их достижения и оценку результативности. При этом содержание УК-2, связанное с формированием способности управлять любой проектной деятельностью, с одной стороны, соответствует сформулированным выше предпочтениям, но очевидно управленческий акцент в этой компетенции вторичен, что и привело к понижению ее рейтинга.

Сфера интересов магистранта находится также в плоскости разработки и применения различных педагогических технологий, в том числе коммуникативных, что подтверждается максимальной значимостью УК-4.

Содержание ОПК-8 и приоритетность проектирования собственной педагогической деятельности позволяют уточнить значимость УК-6, включая способы ее совершенствования на основе самооценки.

Оценивание позволяет предположить, что успешность и карьерный рост ожидают магистранта № 1 в реальной педагогической практике, а его ориентация на педагогическое проектирование является латентным индикатором интегральной профессиональной компетентности, обязательной составляющей которой является овладение педагогическими технологиями.

Компетенции ОПК-7 и УК-5, содержание которых связано с организацией взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, явно вторичны по значимости для данного субъекта. Управленческая и административная деятельность в сфере образования также не является целью карьерного роста для данной личности. Такой вывод следует из отсутствия приоритетности для обучающегося вопросов, связанных проектированием образовательных программ (ОПК-2), владением нормативными правовыми актами в сфере образования (ОПК-1) и разработкой программ мониторинга результатов образования обучающихся (ОПК-5). Следует предположить, что содержание этих компетенций, скорее всего, воспринимаются студентом как индикаторы управленческой компетентности, что позволило ранее сделать вывод о причинах понижения рейтинга УК-2. Этот вывод подтверждает минимальное количество баллов, набранное УК-3, которая напрямую связана с желанием руководить командной работой.

Образовательный процесс имеет как учебную, так и воспитательную составляющие. Однако по оцениванию ОПК-4 ясно, что собственно воспитательная деятельность находится вне сферы непосредственных интересов магистранта.

Рассматривая ранжированный список ОПК и УК магистранта № 2 (см. табл. 6) и подходя к комплексному анализу содержания перечисленных компетенций во взаимосвязи между ними, получаем совсем иную картину приоритетности.

Лидирующее место в обоих кластерах компетенций занимают компетенции ОПК-7 и УК-4, содержание которых следует трактовать в данном случае как доминирующее осознанное желание к коммуникации в собственной деятельности (УК-6),

проявляющееся в способности организации взаимодействия, в том числе и межкультурного (УК-5), всех участников образовательных отношений.

Таблица 6

**Ранжированный список компетенций магистранта № 2  
и возможные аспекты его педагогической деятельности**

Компетенция	Баллы	Ранг	Компетенция	Баллы	Ранг
<i>Организация взаимодействия</i>					
ОПК-7	14	1	УК-4	10	1
			УК-6	8	2
			УК-5	6	3
<i>Административно-воспитательная деятельность</i>					
ОПК-4	10	2	УК-1	3	4–5
ОПК-1	9	3	УК-3	3	4–5
ОПК-8	8	4			
<i>Проектная деятельность</i>					
ОПК-2	5	5–7			
ОПК-3	5	5–7			
ОПК-5	5	5–7			
ОПК-6	0	8	УК-2	0	6

48

Сolidная и почти равная между собой значимость ОПК-4 и ОПК-1 может свидетельствовать о том, что, руководствуясь законодательством в сфере образования, базовыми национальными ценностями и нормами профессиональной этики, магистрант потенциально способен создавать среду для духовно-нравственного воспитания обучающихся. Эти количественные результаты следует интерпретировать как возможность профессиональной деятельности в контексте административно-воспитательной работы. Именно в этом аспекте следует рассматривать значимость ОПК-8. Скорее всего, смысловой акцент этой компетенции перенесен в сознании обучающегося с собственно проектной деятельности на способность к организации любой педагогической деятельности, осуществление которой возможно различными педагогическими работниками, в том числе специалистами, должностные обязанности которых напрямую связаны с воспитательной работой. Данный вывод подтверждают ненулевые значимости УК-1 и УК-3 для студента, которому не чужд системный подход в выработке командной стратегии для достижения поставленной, вероятнее всего, воспитательной цели.

В отличие от магистранта № 1, магистрант № 2 не видит для себя значимости в проектной деятельности. Об этом возможно судить не только по одинаковому не очень большому количеству баллов ОПК-2, ОПК-3 и ОПК-5, отражающих обширный спектр

проектных действий. Содержание ОПК-6 и УК-2 связано с проектированием педагогических технологий, в том числе для лиц с особыми образовательными потребностями, и управлением проектом на всех этапах его жизненного цикла. Нулевая сумма баллов при оценивании их значимости свидетельствует о полном отсутствии приоритета указанных компетенций.

Поступая аналогичным образом и комплексно оценивая результаты аналитической деятельности магистранта № 3 (см. табл. 7), следует предположить, что основной целью его профессиональной педагогической деятельности будет являться создание благоприятной коммуникативной среды для своих обучающихся, формирование их готовности к различному взаимодействию.

Следующим по важности аспектом в профессиональной деятельности будущего педагога является педагогическое проектирование как для коллективной реализации в предложенных образовательных программах, так и необходимое для индивидуализации обучения. При этом воспитательная деятельность и ее проектирование явно проигрывают в приоритетах для данного студента и оказываются лишь на третьем по значимости месте.

Таблица 7

**Ранжированный список компетенций магистранта № 3  
и возможные аспекты его педагогической деятельности**

Компетенция	Баллы	Ранг	Компетенция	Баллы	Ранг
<b>Организация взаимодействия</b>					
ОПК-8	10	1	УК-5	9	1
ОПК-5	9	2–3	УК-4	8	2
ОПК-7	9	2–3			
<b>Проектная педагогическая деятельность</b>					
ОПК-2	8	4	УК-1	4	3–4
ОПК-6	7	5	УК-6	4	3–4
<b>Воспитательная деятельность</b>					
ОПК-3	5	6–7			
ОПК-4	5	6–7			
<b>Управленческая и административная деятельность</b>					
ОПК-1	2	8	УК-3	3	5
			УК-2	2	6

И, наконец, мы не видим перед собой управленца в образовательной сфере, поскольку нормативно-правовые аспекты, равно как и руководство командной работой, не находятся в фокусе профессиональных интересов магистранта. Подтверждением этого вывода служит минимальная оценка значимости УК-2, которая может быть осознана по-разному. В данном случае следует предположить, что, понимая в целом значимость проектной деятельности, ключевым смыслом содержания этой универсальной компетенции для магистранта является слово «управлять».

Сформулированные на основе сравнительного анализа ранжированных универсальных и общепрофессиональных компетенций выводы о ценностно-смысловых предпочтениях и желаемых перспективах в будущей профессиональной педагогической деятельности были в большинстве случаев подтверждены при вербальном обсуждении доминирующих желаний в процессе личной беседы с магистрантами, участвовавшими в исследовании.

Отметим, что для более точного оценивания приоритетов обучающихся возможен более детальный сравнительный анализ [там же]. Однако такая работа требует подготовленного студента, поэтому в настоящем исследовании была предложена упрощенная градация оценивания. Но даже в этом случае, как видно на примерах, вдумчивому студенту возможно адекватно оценить свои приоритеты, утвердиться в своих желаниях, а может быть, изменить свои представления о собственном развитии и карьерном росте.

В случае, если полученные результаты оказались неожиданными для самого обучающего, это должно быть поводом для возвращения к осмыслению содержания компетенций и проведению при необходимости повторного их ранжирования.

В **заключение** хотелось бы заметить, что активное участие в данном исследовании студентов показывает заинтересованность в ориентированной на их профессиональную компетентность практической направленности образовательного процесса, подчеркивая пользу и бесценность личного опыта каждого, который приводит к саморазвитию и эмоциональному ценностно-смысловому обогащению всех участников образовательных отношений.

50

Основным **выводом** проведенного исследования следует признать тот факт, что только систематическая неформальная работа с будущими педагогами позволит разорвать «порочный» круговорот «компетенций» в педагогическом образовании. Будущие педагоги поймут, наконец, сущность понятий «компетенция» и «компетентность» не как абстрактных феноменов, а увидят в них реальные личностные смыслы, которые не только можно, но и должно формировать. «Пропущенные через себя» компетенции будут способствовать не только формированию внутренней мотивации будущих педагогов, но и прогностической поведенческой модели жизнедеятельности личности во всех её проявлениях.

Исчезнет проблема подготовки будущих творческих нестандартно мыслящих педагогов. Чем активнее преподаватель как субъект и носитель определенных личностных смыслов, тем «эффективнее общество посредством педагога воспроизводит самого себя, создает носителей культуры и социальности» [6, с. 670].

И тогда новое поколение педагогов-практиков, пришедших на смену нынешнему учительству средних школ и действующему профессорско-преподавательскому составу университетов, перестанет воспринимать компетентностный образовательный процесс как отдельную параллельную реальность. В этих условиях профессиональная компе-

тентность преподавателя, реализующего образовательные программы любого уровня образования и любой направленности, сможет стать не потенциальным, а реальным личностным качеством.

Следствием такой ежедневной непрерывной работы современного преподавателя станет новое поколение педагогов-исследователей, концептуально мыслящих и способных предложить теорию, уточняющую или изменяющую перечень тех компетенций, которые будут представлены во ФГОС следующих поколений. Эффективная педагогическая деятельность должна осуществлять не только социокультурные преобразования всех субъектов образовательных отношений, но и способствовать трансформации круговорота «компетенций» в спираль, каждый виток которой является новым этапом траектории развития образования.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Игнатъев, В.П., Варламова, Л.Ф., Дарамеева, А.А.* Компетентностный подход: проблемы и пути решения // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. С. 34–45.
2. *Сафонцева, Н.Ю.* Современные педагогические технологии: учебное пособие. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2010. 135 с.
3. *Сафонцева, Н.Ю.* Особенности методики преподавания учебных дисциплин в компетентностном подходе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 74–77.
4. *Сафонцев, С.А., Сафонцева, Н.Ю.* Разработка модели компетентности выпускника университета // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 1. С. 85–93.
5. *Портнова, К.И., Бычкова, Н.В., Волков, В.В.* Формирование управленческих компетенций будущих специалистов профессионального обучения в системе высшего образования // Преподаватель XXI век. 2019. № 2–1. С. 86–91.
6. *Бермус, А.Г., Сериков, В.В., Алтыникова, Н.В.* Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf?ysclid=lkbhnl3lhy555148382](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf?ysclid=lkbhnl3lhy555148382) (дата обращения: 20.07.2023).
8. *Штурба, В.А., Васильев, С.С.* Образование как социально-культурный феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2009. № 1. С. 6–18.
9. *Подтелкова, А.С.* Новые федеральные государственные образовательные стандарты в школе и вузе: единые цели и методы реализации / А.С. Подтелкова, Р.Н. Никулин, М.П. Никулина, О.А. Авдюк // Преподаватель XXI век. 2019. № 2–1. С. 23–33.
10. *Корзинова, Е.И., Рывлина, А.А., Катханова, Ю.Ф.* Мотивационные характеристики учебной деятельности студентов // Преподаватель XXI век. 2019. № 4. С. 163–169.
11. *Сафонцева, Н.Ю.* Формирование профессиональной компетентности студентов педагогических вузов как результат освоения образовательной программы // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 6. С. 287–295.

## REFERENCES

1. Ignatiev, V.P., Varlamova, L.F., Daramaeva, A.A. Kompetentnostnyj podhod: problemy i puti resheniya [Competence Approach: Problems and Solutions], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2022, No. 2–1, pp. 34–45. (in Russ.)
2. Safonceva, N.Yu. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Modern Pedagogical Technologies: A Textbook]. Rostov-on-Don, Yuzhnyj federalnyj universitet, 2010, 135 p. (in Russ.)
3. Safontseva, N.Yu. Osobennosti metodiki prepodavaniya uchebnyh disciplin v kompetentnostnom podhode [Features of the Methodology of Teaching Academic Disciplines in the Competence Approach], *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education, 2020, No. 2 (81), pp. 74–77. (in Russ.)
4. Safontsev, S.A., Safontseva, N.Yu. Razrabotka modeli kompetentnosti vypusknika universiteta [Development of a University Graduate Competence Model], *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* = Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 2012, No. 1, pp. 85–93. (in Russ.)
5. Portnova, K.I., Bychkova, N.V., Volkov, V.V. Formirovanie upravlencheskih kompetencij budushchih specialistov professionalnogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya [Formation of Managerial Competencies of Future Vocational Training Specialists in the Higher Education System], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2019, No. 2–1, pp. 86–91. (in Russ.)
6. Bermus, A.G., Serikov, V.V., Altynikova, N.V. Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya [The Content of Pedagogical Education in the Modern World: Meanings, Problems, Practices and Development Prospects], *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy, 2021, vol. 18, No. 4, pp. 667–691. (in Russ.)
7. *Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vysshego obrazovaniya — magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie* [Federal State Educational Standard of Higher Education — Master's Degree in the Field of Training 44.04.01 Pedagogical Education]. Available at: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf?ysclid=lkbhnl3lhy555148382](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf?ysclid=lkbhnl3lhy555148382) (accessed: 20.07.2023). (in Russ.)
8. Shturba, V.A., Vasilev, S.S. Obrazovanie kak socialno-kulturnyj fenomen [Education as a Socio-Cultural Phenomenon], *Istoricheskaya i socialno-obrazovatel'naya mysl* = Historical and Socio-Educational Thought, 2009, No. 1, pp. 6–18. (in Russ.)
9. Podtelkova, A.S., Nikulin, R.N., Nikulina, M.P., Avdeyuk, O.A. Novye federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty v shkole i vuze: edinye celi i metody realizacii [New Federal State Educational Standards at School and University: Common Goals and Methods of Implementation], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2019, No. 2–1, pp. 23–33. (in Russ.)
10. Korzinova, E.I., Ryvlina, A.A., Katkhanova, Yu.F. Motivacionnye harakteristiki uchebnoj deyatel'nosti studentov [Motivational Characteristics of Students' Educational Activities], *Prepodavatel XXI vek* = Russian Journal of Education, 2019, No. 4, pp. 163–169. (in Russ.)

11. Safontseva, N.Yu. Formirovanie professionalnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskikh vuzov kak rezultat osvoeniya obrazovatelnoj programmy [Formation of Professional Competence of Students of Pedagogical Universities as a Result of Mastering the Educational Program], *Gumanitarnye i socialnye nauki* = Humanities and Social Sciences, 2019, No. 6, pp. 287–295. (in Russ.)

---

**Сафонцева Наталья Юрьевна**, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, nsafonceva@sfedu.ru

**Nataliya Yu. Safontseva**, ScD in Education, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, nsafonceva@sfedu.ru

*Статья поступила в редакцию 24.08.2023. Принята к публикации 20.10.2023*

*The paper was submitted 24.08.2023. Accepted for publication 20.10.2023*