

*Сагитова Виктория Равильевна*

*DOI 10.31483/r-97629*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

***Аннотация:** в работе представлен анализ понятия «компетенция» и «компетентность» в трудах отечественных и зарубежных авторов и в табличной форме проведен сравнительный анализ характеристик понятий компетенций в зарубежной и отечественной науке. Приведено авторское определение компетенции, что позволило провести эмпирическое пилотажное исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза.*

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, ФГОС, высшее образование, преподаватель, студент, учебная задача.*

***Abstract:** the paper presents an analysis of the concept of competence and competency in the works of domestic and foreign authors, and a comparative analysis of the characteristics of the concepts of competence in foreign and domestic science is carried out in tabular form. The author's definition of competence is given, which made it possible to conduct an empirical pilot study of the formed competencies of the university teaching staff.*

***Keywords:** competence, competency, competence approach, FSES, higher education, teacher, student, educational task.*

### *1.1. Теоретико-методологические аспекты компетентностного подхода*

Вопрос компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования не теряет своей актуальности по настоящий день с момента введения его в требования к подготовке профессионала посредством Федерального государственного образовательного стандарта.

Работа по внедрению нового поколения государственных образовательных стандартов ВПО в Российской Федерации проходила в несколько этапов. В период с 2005–2010 годы был создан план по реализации ряда мероприятий для вступления РФ в систему многоуровневого образования. А именно в 2006 году в

соответствии с конституцией РФ, законопроектом Министерства образования, было введено понятие «федеральный государственный образовательный стандарт» сокращенно ФГОС [25]. В период с 2005–2006 годы разрабатывался макет перечня специальностей для реализации по многоуровневой программе подготовки специалистов. Принятию данной системы к реализации послужила ее апробация на седьмом Съезде ректоров России, на заседаниях и пленумах Координационных советов УМО [14]. Результатом слаженной работы стал ГОС ВПО первого поколения, а за ним второго. На сегодняшний день в системе высшего профессионального образования реализуется Федеральный государственный стандарт третьего поколения.

Данные изменения стали возможны еще благодаря тому, что практическая профессиональная сфера деятельности стала предъявлять новые требования к выпускникам высших учебных заведений, а именно:

- выпускник должен уметь приспосабливаться к быстроменяющимся условиям;
- выпускник должен уметь налаживать межкультурное взаимодействие;
- выпускник должен уметь решать проблемы, связанные с глобальными процессами, протекающими в обществе, экономике, политике и других сферах;
- выпускник должен уметь совершать адекватный ситуации выбор и быть готовым к нему;
- глобальный переход от неквалифицированного к квалифицированному труду меняет структурный подход к занятости населения и требует постоянного повышения квалификации и переподготовки.

Требования ФГОС третьего поколения построены на двух основных понятиях – компетенция и компетентностный подход.

Внедрение понятия «компетенция» в образовательную среду вуза произошло благодаря первым работам американского экономиста Р. Бойцисса [38], определившего разницу между успешным и неуспешным специалистами. Отличиями выступает ряд факторов, включающих в себя мотивы, опыт и поведенческие характеристики.

Р. Бойцис определил компетентность как «способность человека вести себя, таким образом, который удовлетворял бы требованиям профессиональной деятельности в определенной организационной среде, что в свою очередь являлось бы причиной достижения желаемых результатов» [33, с. 134].

Компетенция – основная характеристика личности, необходимая для эффективного выполнения работы. К ней можно отнести мотив, черту, навык, аспект представления человека о самом себе или своей социальной роли, а также знания, которыми он пользуется [6].

Вопросами компетенций занимался Дж. Равен проведший множество практических исследований компетентного поведения сотрудников разных организаций. Результатом его исследования стало понимание того, что компетентное поведение зависит от ряда условий:

- мотивации и способности проявлять инициативу;
- способности брать на себя ответственность;
- способности анализировать окружающую действительность;
- готовности включаться в субъективно значимые действия, пытаться изменить окружающую обстановку;
- готовности поддерживать новаторство;
- готовности адекватно понимать особенности функционирования общества и организации;
- иметь адекватные представления о процессах лидерства, ответственности, эффективности и равенства [44].

На сегодняшний день существует множество определений понятия «компетенция».

В психологический лексикон термин «компетенции» был введен Д. МакКлелландом, профессором Гарвардского университета в 1973 г.

Критикуя стандартизованные тесты интеллекта, он опубликовал статью «Тестирование компетентности вместо интеллекта» («Testing for Competence Rather Than Intelligence» [41]), в которой предлагал заменить показатели

интеллекта, не прогнозирующие успех в работе на переменные «компетенции», не включающие в себя расовые, половые или социально-экономические факторы.

Им был разработан метод «Интервью по получению поведенческих примеров – ИПП» (Behavioral event interview, BEI) [42] BEI, объединял в себе метод критических инцидентов Флэнагана [40] и Тематический апперцепционный Тест (Thematic Apperception test, ТАТ), применявшийся для изучения мотивации [43].

Теперь этот метод получил название «CAVE» – Content Analysis of Verbal Expression, Контент-анализ вербальных высказываний) [37]. Этот метод позволяет оценить качества, присущие на деле работнику, не сравнивая их с заранее определенным идеалом. А потом определить качества, связанные с успехом.

По мнению Д. Мак-Клелланда, наиболее важными компетенциями, необходимыми наемным рабочим выступают сочувствие, самодисциплина, инициативность. Отчасти, компетенции, это врожденные качества, которые поддаются обучению и тренингу.

С. Холлифорд и С. Уиддет считают, что компетенция представляет собой некую поведенческую модель для эффективного выполнения рабочих задач в организации [17; 24].

М. Anderson [36] в книге *Intelligence and Development. A cognitive theory* рассматривал компетенцию как когнитивную функцию.

N. Chomski [39], анализируя лингвистическую компетенцию, рассматривал ее как когнитивную структуру и правила при построении речи.

Анализируя работы известных исследователей в области языковой компетенции, W. Westera [45] приходит к выводу, что стандартная схема компетенции включает в себя разрозненные компоненты: аттитюды, знания (в основном в репродуктивной форме), «ментальные компетенции», умения (навыки) и предлагает свою модель построения компетенций, по которой компетенции являются частью умений (навыков).

В отечественной науке определений понятия компетенция множество и носят они не всегда прикладной характер.

Так, Н.Ф. Авдеев термином компетенция обозначает интегральные характеристики качества подготовки выпускников [1].

В.Д. Шадриков понятие компетенция представляет посредством профессионально важных качеств (ПВК), где ПВК напрямую влияют на освоение деятельности и эффективность ее выполнения [34].

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как потенциальные качества личности [10].

Профессиональная компетенция – совокупность профессиональных знаний, умений, способностей выполнения профессиональной деятельности, одна из важных составляющих профессионализма [13].

Профессиональная компетентность – «круг вопросов, к решению которых личность, обладая широкими познаниями опытом готова в процессе выполнения профессиональной деятельности» [3, с. 68].

А.В. Хуторский дает несколько определений понятия «компетенция»:

1) «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»;

2) для ученика – «это образ его будущего, ориентир для освоения» [29];

3) «совокупность взаимосвязанных качеств личности, таких как: знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимые для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [31];

4) это «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [30].

Компетенция по своей природе – это соединение знаний, умений и навыков с реальным практическим профессиональным действием» [8].

О.М. Бобиенко понимает компетенцию как «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие

личности в учебно-познавательном процессе, а также, направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [5].

По мнению М.В. Смородиновой, компетенция – это «способность индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности» [22].

Компетенция – это надстройка на базе знаний, умений, навыков, позволяющая соединить этот базис с реальным практическим профессиональным действием, а в частности – «первичный профессиональный опыт» – ощущение способности произвести, воспроизвести действие [8, с. 21].

Компетентность – «комплексное свойство человека достигать вполне определенного результата: способность понимать свои потребности, осознавать и задавать цель как желаемый результат, владение знаниями как средством преобразования ситуации, умение практически действовать по направлению к результату, отслеживая и корректируя свои действия» [33, с. 143].

В проекте федерального закона «Об образовании Российской Федерации» компетенция – это «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности».

Обобщая приведенные выше определения, автор работы составил таблицу 1 сравнительных характеристик понятий компетенций в отечественной и зарубежной науке.

Таблица 1

Сравнительные характеристики понятий компетенций  
в зарубежной и отечественной науке

Компетенции в зарубежной литературе – это	Компетенции в отечественной литературе – это
Переменные	Характеристики качества подготовки
Качества	Профессионально важные качества
Врожденные качества	Знания
Поведенческие модели	Способности
Функции чего-либо	Требования к подготовке
Структура	Образ будущего качества
Аттитюды	Готовность
Умения (навыки)	умения

Из таблицы 1 видно, что зарубежные авторы являются сторонниками характерологического направления, в котором компетенции – некие качества личности; в отечественном направлении компетенции представлены деятельностными характеристиками.

Автором работы компетенция определяется как *совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, объединенных в единое целое готовностью формировать образ будущего результата и подбирать средства для его достижения.*

Проанализировав теоретическую и практическую литературу о компетенциях, составили таблицу наиболее часто упоминающихся компетенций, предложенных Дж. Равеном [16] и Советом Европы [27, с. 67]. А также для более полной картины нами были еще проанализированы компетенции, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте [26]. Более подробное сравнение представлено в работе автора «Социально-психологические аспекты реализации компетентностного подхода» [20, с. 18–22].

Компетенции, предложенные Дж. Равеном отражают человека как личность в её «глобальном» понимании, носят гуманистический обобщенный характер.

Совет Европы, формируя свой список компетенций, первоначально распределил их на пять основных сфер жизни общества: жизнь в многокультурном обществе; общение в этом обществе; информационная составляющая жизни общества и обучение как профессиональное, так и личностное. Общие компетенции были дифференцированы по группам – изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело и адаптироваться.

Компетенции, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте РФ, выбранном автором случайно, поскольку привязка к определенной профессии в данном случае не имеет большого значения, выражены словами «способность», «владение» и «умение».

Как явление, изучаемое в данной работе, компетенции выступают базовым компонентом компетентностного подхода.

## *1.2. Социально-психологические особенности компетентностного подхода*

Понятие компетентностного подхода в систему высшего образования Российской Федерации было внедрено совместно с понятием компетенция.

Очень много в последние десятилетия было принято говорить о гуманизации и гуманитаризации образования, которые бы позволили поставить во главу угла личность учащегося во всех ее проявлениях (личностно-ориентированный взгляд на систему образования [29]). Назревавшие изменения были реализованы в компетентностном подходе как некоем «спасательном круге» от всех недоработок образовательной системы.

Его реализация стала делом времени и внесения постоянных корректив в его реализацию.

Данный подход рассматривается как возможность реализовать представления об учебном процессе как о чем-то целостном, непрерывном, где структурные компоненты связаны между собой.

Продуктом реализации компетентностного подхода в образовательной системе должен стать выпускник, не просто демонстрирующий профессиональные знания, умения и навыки, а готовый применять их в конкретных профессиональных ситуациях в рамках актуальных требований практики.

Следовательно, основными идеями компетентностного подхода могут выступать:

- 1) подготовка к реализации полученных в вузе знаний, умений, навыков в решении практических профессиональных задач;
- 2) нацеленность на непрерывность обучения;
- 3) реализация личностных качеств профессионала сквозь призму применения профессиональных навыков в практической деятельности;
- 4) осознание своего профессионального потенциала и умение им управлять (формирование профессиональной идентификации [4; 9; 19; 28]).

Принято считать, что компетентностный подход призван был соединить две составляющие в формировании будущего профессионала – получение им образования и возможности реализовать полученные знания на практике в том виде и качестве, в котором они необходимы работодателю.

Отсюда следует, что компетентностный подход в системе образования должен носить процессуальный нежели результативный характер. Поскольку конечный результат будет представлен выпускником вуза в умении быстро адаптироваться в конкретной организации и реализовать свой профессиональный потенциал максимально.

Целесообразным будет рассмотреть ниже все основные компоненты данного подхода в рамках парадигмы формирования будущего специалиста: компетенция и компетентность.

Опираясь на вышеприведенные определения компетенции в ней можно выделить такие составляющие, как:

- набор отличительных для каждого конкретного вида компетенции характеристик;
- комплекс знаний, умений, навыков;
- готовность и способность к выполнению деятельности субъектом;
- специфические знания в определенной, опредмеченной личностными особенностями области;
- системное образование в личности, которое является компонентом его качества [22].

Основными функциями компетенций можно считать:

- 1) отражение востребованности молодежи к участию в повседневной и профессиональной жизни;
- 2) выступать условием для реализации личностных смыслов учащихся;
- 3) создавать и при необходимости видоизменять окружающую действительность для комплексного целевого приложения знаний, умений, навыков и отработанных способов деятельности;
- 4) формировать опыт предметной деятельности учащихся, для формирования способностей к практической деятельности;
- 5) входить составной частью в комплексы дисциплин, реализуемых в образовательном пространстве вуза;

б) служить средством организации качественного контроля со стороны приложения ЗУНов на практике и их сформированности в личности профессионала.

Компетентность формируется как новообразование субъекта деятельности, проявляющее себя в знаниях, начальных умениях, простых и сложных навыках, способностях и личностных качествах, позволяющих успешно решать функциональные задачи профессиональной деятельности [11, с. 34].

В настоящее время компетенции принято разделять по видам.

1. Ведущие компетенции.

2. «Ключевые компетенции – относятся к общему содержанию образования (метапредметные).

3. Общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей.

4. Предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формироваться в рамках конкретных предметов» [29].

5. Образовательные компетенции. В отечественной науке строятся в рамках системы образования на основе социального опыта, основных видах деятельности ученика.

6. Профессиональные компетенции – это «система потенциальных внутренних новообразований (умственный багаж, программы и алгоритмы действий. Личностные качества, система ценностей). Закрывающихся в актуальных деятельностных проявлениях, позволяющих индивидам быть способными применять ЗУНЫ для успешной деятельности в определенной области [12].

Каждая конкретная компетенция находит свое проявление только в ситуации, а учебная ситуация строится на решении трех типов задач: предметных (формирование «ЗУНов» в отдельно взятом предмете), конструктивных (приобщение студентов к области культуры изучаемого предмета с переводом в деятельность) и личностно-ориентированных (ценностно-смысловой компонент [23]). Отсюда следует, что любая компетенция имеет три аспекта – смысловой, проблемно-практический, связанный с выполнением задач, норм, достижением

целей и специфический компонент, например, коммуникативный (по модели коммуникативной компетенции Н. Розова [18]). В ходе реализации учебной ситуации студенты решают ряд учебных задач.

Каждая задача содержит три уровня по С.Д. Смирнову:

- предметный уровень (по-другому, его возможно обозначить как вариативный компонент);
- логический уровень;
- психологический уровень.

Предметные задачи напрямую связаны с формированием теоретических и практических ЗУНов в отдельно взятом предмете. Конструктивные задачи позволяют перевести теоретические знания и знания алгоритма выполнения практических действий в саму деятельность, т.е. практику.

Логический и психологический уровни – относительно универсальные уровни, как для учебной, так и профессиональной среды.

Средствами реализации этих уровней выступают психолого-педагогические методы и технологии взаимодействия студента и преподавателя. Психологический компонент характеризуется представленностью личности студента и преподавателя в учебной ситуации, а логический компонент – логикой изложения материала и наличием связи между пройденным материалом ранее и на других дисциплинах, и изучаемым материалом в конкретный момент по конкретной дисциплине.

Эти же уровни будут характерны и для профессиональных ситуаций при смене предметного уровня в зависимости от решаемых задач.

Если до смены образовательной парадигмы с предметным и логическими уровнями в образовательном процессе все более или менее было прозрачно, психологический компонент проявлялся на уровне взаимоотношений в коллективе и коллектива с педагогом, то введение понятий компетенция и компетентность привело к отсутствию четкого представления о месте психологического компонента в образовательном процессе, поскольку, на сегодняшний день он не ограничивается только взаимоотношениями.

Наше общество ни в профессиональной ни в образовательной среде не считало психологическую комфортность отношений ни самоцелью, ни даже важным элементом образовательного и профессионального или других общественных процессов начиная с 30-х годов прошлого столетия и можно сказать фактически по XXI век. Именно поэтому на сегодняшний день гуманное отношение к личности с одной стороны это потребность, а с другой, нечто противоположное «традиционному» положению вещей.

И тогда на «сцене» компетентностного подхода должен появиться еще и мотивационный компонент. Мотивационный компонент сам по себе заслуживает дополнительного внимания, поскольку именно на нем строится личностно-ориентированное [7], гуманистическое [23] образование с его компетентностным подходом, в котором он может варьироваться от собственно мотивационного до «деятельностно-творческого и личностного» [7].

Ориентируясь на вышесказанное, составим таблицу, в которой обозначим базовые структурные компоненты компетентностного подхода: субъекта, компетенцию, компетентность, учебные задачи и их уровни.

Их взаимодействие дает в конечном итоге приближенный образ компетентностного подхода в системе вузовского образования.

Рассматривая его в рамках общепризнанных психологических категорий – мотивационного, поведенческого и когнитивного компонентов видно, что на сегодняшний день существуют пробелы в реализации отдельных частей данного подхода (см. таблицу 2) – незаполненные клеточки.

Таблица 2

Базовые структурные компоненты компетентностного подхода  
в рамках «субъект деятельности – образовательный процесс»

Субъект деятельности, отражающий компоненты компетентностного подхода	Компетенция: составляющие уровни	Компетентность: составляющие	Три типа задач учебной ситуации в компетентностном подходе, представленные на уровне компонентов, отражающих	Три уровня учебной задачи
---	----------------------------------	------------------------------	--	---------------------------

			понятие «субъект деятельности»:	
мотивационный компонент			личностно-ориентированные	психологический
когнитивный компонент	смысловой	смысловой		логический
поведенческий компонент	проблемно-практический	организационный (объединяющий)	конструктивные	
Ситуационный компонент (внешние условия)	вариативный	вариативный	предметные	предметный уровень

В таблице 2 субъект деятельности представлен четырьмя компонентами, обеспечивающими его активность. Второй столбец складывается из уровней компетенции, позволяющих объединять их в компетентность. Видно, что объединение компетенций в компетентности происходит на когнитивном уровне (мышление, восприятие, мировоззрение и т. п.). При этом по таблице видно, что процесс объединения компетенций никак не привязан ни к одному из типов задач, но задействован на логическом уровне решения задачи.

Компетенции, необходимые субъекту деятельности на уровне решения конкретных задач, объединяются в компетентность в поведенческом компоненте при использовании организационной составляющей (способности личности объединять похожие ситуации и задачи и решать с применением имеющегося предыдущего опыта). Поведенческий компонент позволяет решить конструктивные задачи.

Мотивационный компонент не имеет своей представленности в конкретной компетенции, следовательно, и в компетентности. В задачах он представлен психологическим компонентом в личностно-ориентированном виде задачи.

Ситуативный компонент в структуре субъекта деятельности представлен непосредственно внешними условиями, оказывающими на него влияние. В компетенции и компетентности это вариативный уровень и составляющие соответственно, позволяющий решать предметного вида задачи на конкретном предметном уровне.

И если при решении конкретной учебной задачи психологический компонент присутствует, скорее всего, на уровне взаимоотношений в коллективе и коллектива с преподавателем, то в структуре компетенции личностно-ценностный компонент отсутствует. Именно он будет придавать осмысленность на когнитивном уровне тому или иному типу учебных ситуаций в компетентностном подходе. Вопрос привнесения или вычленения и положения мотивационного компонента в компетентностном подходе остается открытым.

При этом появляется на наш взгляд еще один компонент внешнего характера, который условно можно обозначить как ситуационный. Он задает возможности для вариаций трех других компонентов.

Возможность проявления компетенции в конкретной ситуации позволяет говорить о том, что каждая конкретная ситуация требует от субъекта проявления не одной компетенции, а сразу нескольких, объединенных неким смысловым ядром ситуации.

Подобное объединение нескольких компетенции принято называть компетентностью. Её основная цель – помощь в осуществлении эффективных моделей поведения субъектом.

Дж. Равен [16] выделил в компетентности множество компонентов, среди которых есть относительно независимые друг от друга, другие компоненты можно отнести к когнитивной сфере или к эмоциональной. Они могут заменять друг друга в реализации эффективного поведения.

Противоположной учащемуся стороной выступает преподаватель, обладающий компетентностью к обучению студента.

А.В. Кутузов выделил четыре компонента профессиональной компетентности педагога:

- 1) мотивационно-волевой компонент (мотивы, цели, потребности и ценностные установки);
- 2) функциональный компонент (знания о способах определенной деятельности);

3) коммуникативный компонент (умение излагать мысли, проводить анализ, убеждать, высказываться, организовывать и поддерживать общение);

4) рефлексивный компонент (способность осуществлять контроль результатов собственной деятельности) [12].

Раскладывая его позицию в рамках таблицы 3 можно говорить о том, что у преподавателя также задействованы только компонента – мотивационный (мотивационно-волевой и рефлексивный компоненты по А.В. Кутузову) и на уровне смысловой составляющей (функциональный и коммуникативный компоненты по А.В. Кутузову) в ходе образовательного процесса.

Сводя воедино позицию студента и преподавателя в рамках компетентностного подхода, получаем следующий расклад (см. таблицу 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица наличия компонентов компетентностного подхода у его участников

Компоненты	Компетенция: составляющие уровни	Компетентность	Студент	Преподаватель
мотивационный компонент				+
когнитивный компонент	Смысловой	Смысловой	+	+
поведенческий компонент	Проблемно-практический	Организационный (объединяющий)	+	
Ситуационный компонент (внешние условия)	Вариативный	Вариативный	+	+

Проявившаяся разница в компонентах говорит о том, что у преподавателя и студентов разные представления о компетенциях и компетентности.

Тогда основной категориальной базой компетентностного подхода помимо знаний и умений можно считать цель, опыт и целостность образования как процесса освоения дисциплин и соединение образовательной среды с общекультурной.

«Главная идея развития компетентности состоит в том, что не следует ограничиваться суммой знаний и умений, приобретенных в системе формального образования. ...Чтобы достичь подлинной эффективности, эти знания должны быть увязаны с более широким спектром знаний, приобретенных вне системы формального образования» [19].

Данные расхождения в реализуемых на сегодняшний день учебных образовательных программах на основе ФГОС с запросом практики связаны в первую очередь с разным представлением о компетенциях и тем, как это понятие понимается преподавателями, занимающимися подготовкой будущих специалистов.

Подводя итоги вышеизложенного, следует отметить, что компетенции в своей основе имеют личностные социально-психологические качества – толерантность, гуманизм, доверие, настойчивость, умение решать конфликты, лидерские и организаторские способности и др.

Эти личностные качества закладывают базу для формирования личности профессионала и освоения им уже специализированных для каждой организации профессиональных компетенций.

Формирование компетенций у студентов требует наличия сформированных компетенций и у преподавателей.

### *1.3. Эмпирическое исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза*

Опираясь на вышеизложенное, было выдвинуто предположение о том, что преподаватель в процессе реализации в образовательном процессе вуза компетентного подхода испытывает трудности, являющиеся подспорьем для формирования барьеров в пространстве взаимодействия преподавателя со студентом.

Для оценки трудностей в реализации компетентного подхода со стороны преподавателя в вузе было проведено эмпирическое пилотажное исследование.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1) выбор экспериментальной группы;

- 2) реализация на практике исследовательских методик;
- 3) анализ результатов экспериментального исследования;
- 4) оценка трудностей, с которыми приходится сталкиваться профессорско-преподавательскому составу при реализации компетентного поведения в процессе подготовки профессионалов.

Для проверки гипотезы были использованы разнообразные методы:

- теоретические – анализ литературы, инструктивно-методических, рабочих документов и материалов процессуального характера, обобщение педагогического опыта, анализ и синтез;
- эмпирические методы – пилотажный констатирующий эксперимент, беседы, анкетирование и методы математической обработки данных.

В качестве исследовательской базы выступал профессорско-преподавательский состав Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации.

Исследование проводилось в апреле 2015 года, в период, когда профессорско-преподавательский состав осуществлял профессиональную деятельность вне сессионного периода, и у каждого преподавателя была возможность оценить свои профессиональные компетенции в привязке к учебному процессу.

Оценка трудностей в проявлении компетентного поведения производилась с помощью таких критериев, как:

- набор трудностей, с которыми приходится сталкиваться преподавателю в педагогической деятельности;
- уровень сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога;
- уровень сформированности базовых компетенций педагогов;
- оценка преподавателем образовательной среды, в которой осуществляется деятельность.

В процессе пилотажного констатирующего эксперимента была опрошена выборка из 32 преподавателей, из которых 16 женщин, их средний возраст равен

48,4 годам, педагогический стаж 17,2 годам и 16 мужчин, средний возраст которых составил 48,9 лет, а педагогический стаж – 18,6 лет.

В качестве методик были использованы: методика «Изучение трудностей в работе педагога» (Научные основы выявления, изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО)) [15], «Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога» (Научные основы выявления, изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО)) [15], «Методика оценки педагогической компетентности» Л.А. Адамбаева [2] и «Методика векторного моделирования образовательной среды» (Ясвин, 2001) [35].

Методики «Изучение трудностей в работе педагога» и «Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога» построены по принципу самооценки. Каждый преподаватель в результате выбора оценочного балла определяет список трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться и список собственных умений при осуществлении программы подготовки профессионалов по ФГОС третьего поколения.

«Методика оценки педагогической компетентности» позволила выделить шесть групп базовых, по мнению её автора компетентностей: вера в силы и возможности обучающихся; постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; информационная компетентность; разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений; Компетенции в организации учебной деятельности. Что не противоречит списку компетенций, относящихся к общим и практическим (Сагитова, 2015) [21].

«Методика векторного моделирования образовательной среды» В.А. Ясвина позволяет при построении вектора в системе координат определить модель образовательной системы и ее психолого-педагогические особенности.

Всего же разработчиком данной методики выделяется четыре модели образовательной среды: «догматическая образовательная среда», способствующая

развитию пассивности и зависимости ребенка («догматическая воспитывающая среда» по Я. Корчаку); «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку); «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка («среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку); наконец, «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка («идейная воспитывающая среда» по Я. Корчаку) (Ясвин, 2001) [15, с. 26].

На основании проведенного эмпирического исследования было выявлено, что в рамках построения векторной модели образовательной среды выделяются две основные модели, характерные для Казанского кооперативного института – «карьерная образовательная среда» и «творческая образовательная среда» (см. рисунок 1).

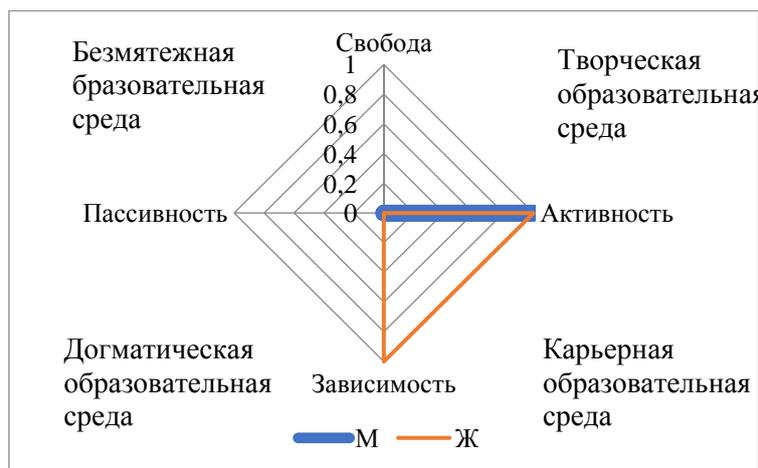


Рис. 1. Распределение результатов по моделям образовательной среды среди преподавателей мужского и женского пола

На рисунке видно, что мнения преподавателей женского и мужского пола практически одинаковы относительно той среды, в которой происходит обучение студентов. Разница заключается в том, что мнение мужчин-преподавателей представлено стыком двух моделей «карьерной образовательной средой» («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку) и «творческой образовательной средой» («идейная воспитывающая среда» по Я. Корчаку), что обеспечивает слияние черт моделей по шкале активности. Подобный расклад данных можно

рассматривать сквозь обусловленность гендерными характеристиками – женщины по своему воспитанию изначально более зависимы, нежели мужчины, а мужчины более активны в своих внешних поведенческих моделях (их воспитывают как «добытчиков» – активная позиция) и отсюда и построение системы взаимодействия с окружающими их людьми.

Наличие данных представлений об образовательной среде будет закладывать и требования к модели преподавания и к компетенциям преподавателей.

### *Компетенции преподавателей*

Как уже упоминалось выше, образовательный процесс, строится при участии двух главных лиц – преподавателя и студента. И к тем и другим предъявляются на сегодняшний день требования, выраженные в компетенциях. Список профессиональных компетенций для успешного выполнения деятельности может быть разным в зависимости от сферы деятельности. Но, есть некие общие представления о том, что должно быть заложено в качестве базовых компетенций, формирующих компетентное поведение.

Так, Дж. Равен (Raven, 1997) [44, с. 120–121] в результате эмпирических исследований определил, что компетентное поведение зависит от:

- 1) мотивации и готовности проявлять инициативу, брать на себя ответственность;
- 2) готовности строить субъективно-значимые отношения и действия, стремиться повлиять на происходящее;
- 3) готовности поддерживать и поощрять тех, кто вводит новшества в работу и ищет способы выполнять её более эффективно;
- 4) адекватности понимания того, как функционирует общество и организация, в которой профессионал работает;
- 5) наличия адекватных представлений о ряде понятий, связанных с управлением организацией.

В результате самооценки преподавателями собственных компетенций было выделено шесть групп компетенций, сформированных на высоком уровне (см. рисунок 2).

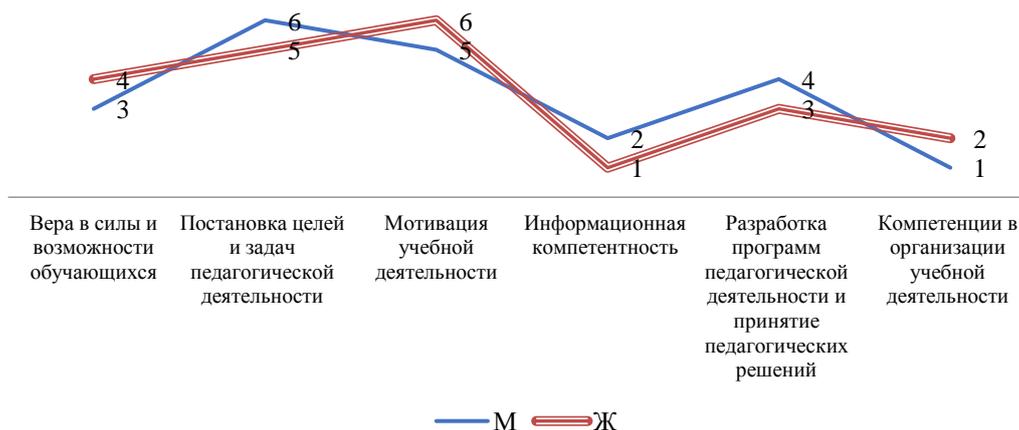


Рис. 2. Список базовых компетенций, характерных для всех опрошенных, распределенный по рангам

Все полученные показатели по умениям преподавателей были распределены по шести группам, а затем после приведения к единому статистическому Z-показателю проранжированы. Оказалось, что по гендерному признаку существует незначительная разница. Так, мужчины считают, что у них в большей степени сформированы компетенции в организации учебной деятельности (Z-показатель = 0,999032), а для женщин – это информационная компетентность (Z-показатель = 0,973539). Постановка целей и задач по количеству выборов для мужчин стоит на последнем месте (Z-показатель = 0,000968), а для женщин – мотивация учебной деятельности (Z-показатель = 0,001177).

*Оценка сформированности конструктивно-содержательных  
и конструктивно-оперативных умений педагога*

Компетенции по своей структуре состоят из разного рода умений. И если, предыдущая методика позволяла определить индивидуально-психологические, культурные и организаторские особенности личности преподавателя, то оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога позволяет говорить о педагого-методологических аспектах компетентного поведения преподавателя. Наглядно распределение результатов представлено в таблице 4.

Таблица 4

Степень сформированности умений преподавателей (частота встречаемости)

№ п/п	Характеристика умений	Ярко выраженное умение		Имеет место	
		Частота встречаемости М =18 чел.	Частота встречаемости Ж=16 чел.	Частота встречаемости М =18 чел.	Частота встречаемости Ж=16 чел.
<i>I. Конструктивно-содержательные</i>					
1.	Умение осуществлять перспективное и текущее планирование	0,44	0,38	0,56	0,63
2.	Умение выбрать рациональную структуру занятия и определить его композиционное построение	0,50		0,50	0,88*
3.	Умение четко спланировать материал занятия: - отобрать необходимый материал на одно занятие, выделить в нем главное, существенное	1,00	0,38		0,63
	- расположить теоретический материал от более легкого и простого к более трудному, сложному	0,64	0,45	0,36	0,55
	-определить место и характер демонстрационного эксперимента на занятии	0,78	0,50		0,38
	-расположить задачи и упражнения в порядке возрастания их трудности для обучающихся	0,89	0,50		0,25
4.	Умение планировать работу обучающихся на занятии: - выбрать наиболее рациональные виды учебной работы группы, отдельных обучающихся при усвоении нового материала	0,56	0,38	0,44	0,63*
	- определить характер деятельности различных групп обучающихся во время проверки пройденного материала	0,56	0,50	0,44	0,38
	- предусмотреть возможные затруднения обучающихся в тех или иных видах деятельности	0,67	0,38		0,63
	- увеличить степень самостоятельности обучающихся в учебной работе от одного занятия к другому	0,56		0,44	0,63
5	Умение планировать свою работу на занятиях:	1,00			0,75
	- рационально распределять время на разных этапах занятия				

	- планировать логические переходы от одного этапа к другому	0,78	0,38		0,63
	- определить характер руководства работой обучающихся по овладению новым материалом на каждом этапе занятия	0,78			0,75
	- предусмотреть возможные варианты изменения хода занятия	0,56	0,75	0,44	
<i>II. Конструктивно-операционные</i>					
6	<i>Умение осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта</i>	0,56	0,50	0,33	0,38
7	<i>Умение при обучении осуществлять умственное воспитание</i>	0,56	0,50	0,44	0,38
8	<i>Умение создавать условия для творческой деятельности</i>	0,67	0,50	0,33	0,38
9	Умение создавать условия для положительного отношения обучающихся к учению, для формирования познавательного интереса и потребности в знаниях	0,56		0,44	0,75*
10	<i>Умение создавать благоприятный психологический климат</i>	0,89	0,88		
11	Умение использовать все средства обучения	0,44	0,75	0,56	
12	<i>Умение применять образовательные технологии, интерактивные методы</i>	0,56	0,63	0,33	
13	Умение осуществлять контроль за усвоением учебного материала обучающихся, их способностью сравнивать, обобщать, делать выводы	0,67	0,38	0,33	0,63
14	Умение анализировать и правильно оценивать устные и письменные ответы обучающихся	1,00	0,38		0,63
15	Умение планировать все виды педагогической деятельности	0,56		0,44	0,63*
16	<i>Умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы</i>	0,78	0,50		0,38
17	<i>Умение психологически анализировать занятия, в том числе свои</i>	0,67	0,50	0,33	0,38
18	<i>Умение анализировать свою деятельность, ее результаты</i>	1,00	0,50		0,38

*Примечание.* В таблице не указаны единичные и двоичные показатели. Курсивом выделены наибольшие значения в строке показателей. \* – обозначены данные, при расчете F (фишера-снедекора) показателя дающие значимые значения ( $p \geq 0,05$ ).

По таблице 4 можно увидеть, что у преподавателей мужчин ярко выраженными являются по преобладающим значениям в двух группах (группа конструктивно-содержательных умений и группа конструктивно-операционных умений) 22 умения по 11 умений в каждой из групп. У женщин 4 умения в группе конструктивно-содержательных умений и 9 в группе конструктивно-операционных умений. Разница в количестве умений может быть сформирована особенностями культурной воспитательной среды (большая степень зависимости от мнения окружающих) и степенью самокритичности.

Среди мужчин-преподавателей 100% опрошенных считают, что у них сформированы «умение отобрать необходимый материал на одно занятие, выделить в нем главное, существенное»; «умение рационально распределять время на разных этапах занятия»; «умение анализировать и правильно оценивать устные и письменные ответы обучающихся»; «умение анализировать свою деятельность, ее результаты». Среди опрошенных преподавателей-женщин нет таких показателей. Только 80% опрошенных, сходятся во мнении, что им присуще умение создавать благоприятный психологический климат. Хотя, по умениям, обозначенным звездочкой в таблице по степени «имеет место» по уровню согласованности женщины превышают мужчин.

Умения, выделенные курсивом по преобладанию выборов степени «ярко выраженное умение», совпадают у мужчин и женщин.

При сопоставлении с группами компетенций пункта 3.2 можно сказать, что умения вписываются составляющими частями в представленные выше группы компетенций.

### *Трудности в реализации ФГОС третьего поколения*

Исследования психологических трудностей, с которыми приходится сталкиваться педагогам школьных образовательных учреждений позволили

выделить гипертрофированную скромность, проявляющаяся в нежелании показать свои передовые технологии из-за страха неблагоприятной оценки другими, да, и вообще, оценки, страх авторитетов в области педагогики, невозможность привнесения творчества в педагогическую деятельность из-за жестких временных рамок исполнения методической работы по подготовке к занятиям и разработке учебно-методических работ для учащихся, затруднения в обобщении собственного опыта как отсутствие развитой рефлексии.

Данные трудности могут оказаться характерными и для преподавателей высшей школы. Так, например, умением осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта и умением психологически анализировать занятия, в том числе свои обладают среди мужчин чуть больше половины опрошенных, а среди женщин – 50% (см. таблицу 4).

Оценка трудностей в реализации ФГОС третьего поколения оценивалась по градациям: «очень сильно затрудняюсь», «сильная степень затруднения», «средняя степень затруднения», «почти нет затруднений». В результате обработки анкет оказалось, что большинство опрошенных испытывают затруднения в степени «сильно» и «средне» (см. таблицу 5). Из общего списка 27 трудностей характерных для опрошенных, оказались 16.

Таблица 5

*Затруднения в педагогической деятельности преподавателей  
(процентное соотношение)*

№	Пол	М		Ж	
		Степень затруднения			
		Сильно	Средне	Сильно	Средне
1	Тематическое планирование				50
2	Планирование воспитательной работы		44,4		
3	Помощь обучающимся в планировании работы по самовоспитанию и самообразованию	50			50
4	Планирование работы по самообразованию и повышению педагогического мастерства				50

5	Использование разнообразных форм работы на занятии, в том числе нестандартных		44,4		
6	Обеспечение самостоятельной и активной работы обучающихся в течении всего занятия				75
7	Использование методов развивающего обучения		44,4		66,7
8	Использование новых производственных технологий	50,0			50
9	Использование новых педагогических технологий		44,4		
10	Формирование умений и навыков учебного труда (планирование, самоконтроль и т. д.)				50
11	Развитие интереса к дисциплине и потребности в знаниях				50
12	Использование межпредметных связей				50
13	Организация работы по предмету				50
14	Обеспечение правильного поведения и дисциплины обучающихся		44,4		
15	Учет и оценка сформированности общих и профессиональных компетенций у обучающихся	40,0			
16	Внедрение передового опыта и рекомендаций психолого-педагогической науки		55,6		50

*Примечание:* из таблицы были исключены единичные и парные ответы.

По таблице видно, что ни одно из затруднений в степени «очень сильно» не выявлено у большей части опрошенных.

Первый блок трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели-женщины, связан с планированием (пункты с 1–3); второй блок связан с использованием новинок педагогической и производственной деятельности; третий – с формированием навыков и организацией самостоятельной работы у студентов во время занятия. У преподавателей-мужчин «сильную» степень затруднений вызывает помощь учащимся в планировании работы по самовоспитанию и самообразованию, использование новых производственных технологий и, учет и оценка сформированности общих и профессиональных компетенций у обучающихся, что, кстати, нехарактерно для опрошенных преподавателей-женщин. Трудности

с внедрением передового опыта и рекомендаций психолого-педагогической науки испытывает 55,6% опрошенных в «средней степени».

При сопоставлении данных, полученных по методике выявляющей трудности и методике выявляющей компетенции, был рассчитан критерий  $r$  Спирмена исходя из предположения, что уровень трудности, с которыми приходится сталкиваться в процессе педагогической деятельности влияет на сформированность компетенций. Результат расчетов показал, что связь между ними есть и она имеет не прямое, а обратное значение, что говорит о том, что уровень сформированности компетенции влияет на те трудности, с которыми сталкивается преподаватель (Мужчины:  $r_{\text{эмп}} = -1,00069 > r_{\text{кр}} = 0,49$  ( $p \leq 0,01$ ); Женщины:  $r_{\text{эмп}} = -1,5248 > r_{\text{кр}} = 0,49$  ( $p \leq 0,01$ )).

Таким образом, мы получили примерный список практических компетенций, характерных для профессионального сообщества. Он состоит из таких понятий как «знание», «умение», «владение» и общепсихологических и культурных составляющих (проактивная позиция, позитивное мышление, способности и т. п.).

Расхождения в реализуемых на сегодняшний день учебных образовательных программах на основе ФГОС с запросом практики связаны в первую очередь с разным представлением о компетенциях и тем, как это понятие понимается преподавателями, занимающимися подготовкой будущих специалистов.

Переход на двухуровневую систему образования, с одной стороны, требует принять существующую в Европе систему компетенций, с другой, требует ее ассимиляции к российской действительности, культуре и образовательным традициям «ЗУН-образования».

### ***Список литературы***

1. Авдеев Н.Ф. Взгляд равнодушного профессора на проблемы высшей школы / Н.Ф. Авдеев. – М.: МГИУ, 2006. – 380 с.
2. Адамбаева Л.А. Методика оценки педагогической компетентности / Л.А. Адамбаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/22-1-0-4349>

3. Ахметзянова Г.Н. Педагогическая система формирования профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.Н. Ахметзянова. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2011. – 371 с.

4. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.

5. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О.М. Бобиенко // Новостной сайт «ТИСБИ», версия для КПК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue 2/cult 3. htm](http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue%202/cult%203.htm)

6. Бойцис Р. Компетентный менеджер: модель эффективной работы / Р. Бойцис; пер. с англ. // The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – 2008.

7. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997.

8. Вербицкая Н.О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия / Н.О. Вербицкая // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – №5. – С. 19–22.

9. Голуб Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Г.Б. Голуб, О.В. Чураков // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара: Профи, 2001.

10. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21–26.

11. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении / П.А. Корчемный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – №1. – С. 26–35.

12. Кутузов А.В. Основные аспекты педагогического феномена формирования профессиональных компетенций у курсантов военных вузов / А.В. Кутузов // Современная педагогика. – 2014. – Апрель, №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2216> (дата обращения: 25.05.2014).

13. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru>.

14. Министерство образования РФ. Управление высшим профессиональным образованием: сборник нормативных и методических документов по разработке государственных образовательных стандартов нового поколения. – М.: ИПР ВПО, 2001.

15. Научные основы выявления, изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/109805-pall.html>

16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – С. 281–296.

17. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Роберт. – М.: 1995. – 40 с.

18. Розов Н. Ценности гуманитарного образования / Н. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – №1.

19. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №4.

20. Сагитова В.Р. Социально-психологические аспекты реализации компетентностного подхода: монография / В.Р. Сагитова // Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing. – 2016. – 72 с.

21. Сагитова В.Р. Структурные компоненты компетентностного подхода / В.Р. Сагитова // Психология обучения. – 2015. – №2. – С. 125–128.

22. Смородинова М.В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы [Текст] / М.В. Смородинова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 93–94.

23. Стасюкевич И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза / И.В. Стасюкевич: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, Ставрополь, 2005 [Электронный ресурс].

24. Уиддет С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд. – М., 2003.

25. Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.

26. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 036401 Таможенное дело (квалификация (степень) «специалист») (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. №1117, зарег. в Минюсте РФ 8 декабря 2010 г. №19139). – С. 4–7.

27. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – №3. – С. 67–68.

28. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара: Профи, 2001.

29. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторский // Эйдос. – 2005. – 12 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
30. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
31. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // А.В. Хуторский // Новостной сайт «Эйдос» версия для КПК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
32. Черняева Т.Н. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст / Т.Н. Черняева, Е.В. Преображенская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3., вып. 2. – С. 113–120.
33. Читаева Ю.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский союз и Россия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Теория и методика профессионального образования / Ю.А. Читаева; Федеральный институт развития образования. – М., 2009. – 284 с.
34. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
35. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
36. Anderson, M. (1992) *Intelligence and Development. A cognitive theory* (Oxford / Cambridge: Blackwell).
37. Atkinson, J.W. (Ed.) (1958). *Motives in fantasy, action and society*. New York: Van Nostrand.
38. Boyatzis R.E. *The competent Manager: A model for effective performance*. – Chichester: John Wiley and Sons, 1982.
39. Chomski, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge: MIT Press).

40. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
41. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1–14.
42. McClelland, D.C., & Dailey, C. (1972), *op. cit.* Also see McClelland, D. (1976), *A guide to job competence assessment*, Boston: McBer.
43. McClelland, D.C., (1989). *Human motivation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
44. Raven Dzh. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release* Unionville. New York: Royal Fireworks Press, 1984, Revised 1997 – Pp. 425.
45. Westera W. Competences in education: a confusion of tongues // *Journal of Curriculum Studies* (2001) 33(1), 75–88.

---

**Сагитова Виктория Равильевна** – канд. психол. наук, доцент кафедры регионоведения и евразийских исследований Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань.

---