

УДК 378.4

Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования

Вероника Б. Веретенникова¹, Ольга Ф. Шихова², Юрий А. Шихов³

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-4724>

² Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова,

Ижевск, Россия

E-mail: olgashihova18@mail

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-7149>

³ Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова,

Ижевск, Россия

E-mail: shihov55@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9538-1533>

DOI: 10.26907/esd15.4.09

Аннотация

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (ФГОС ВО 3++) устанавливает группы универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников высшей школы. Определение профессиональных компетенций входит в полномочия самой образовательной организации, которая должна выявлять их на основе профессионального стандарта. На наш взгляд, для решения этой актуальной проблемы целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок – один из основных в педагогической квалиметрии. Достоинством данного метода является то, что он позволяет алгоритмизировать процедуры педагогической экспертизы профессиональных компетенций и получить обобщенное коллективное мнение квалифицированных экспертов об их количественном составе и содержании.

Цель публикации – представить методику педагогической экспертизы структуры и содержания профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), предполагающую использование метода групповых экспертных оценок и процедуры согласования выявленных компетенций с существующими в сфере дошкольного образования нормативными документами.

Методология и методики. При разработке методики учитывались идеи компетентного и квалиметрического подходов, направленные на моделирование результатов образования, «каркас» которых задает структура компетенций, выступающих в роли норм качества высшего образования, сопряженных с нормами качества профессиональной деятельности. Инструментом реализации данных подходов избран метод групповых экспертных оценок, позволивший выявить группы профессиональных компетенций и детализировать их содержание.

Результаты и новизна. Представлена методика педагогической экспертизы структуры и содержания профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов дошкольных организаций, предусматривающая анализ и согласование требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Описанные этапы могут быть реализованы при проведении педагогической экспертизы структуры и содер-

жания профессиональных компетенций студентов, обучающихся по другим направлениям и профилям подготовки, что несет в себе практическую ценность и значимость.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям высшей школы при выявлении и формировании профессиональных компетенций студентов бакалавриата, соответствующих их будущим трудовым функциям и действиям, представленным в профессиональных стандартах.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональный стандарт, метод групповых экспертных оценок, педагогическая экспертиза, педагог дошкольного образования.

Academic Expertise for the Structure and Content of Professional Competences for Future Preschool Teachers

Veronika B. Veretennikova¹, Olga F. Shikhova², Yuri A. Shikhov³

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-4724>

² M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

E-mail: olgashihova18@mail

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-7149>

³ M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

E-mail: shihov55@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9538-1533>

DOI: 10.26907/esd15.4.09

Abstract

The Federal State Educational Standard for a new generation (FSES of HE 3++) sets out universal and general professional competences for university graduates. Educational structures can define professional competences independently and describe them as professional standards. A means of solving this challenge is to use a group of assessment experts – one of the core academic qualitative methods. This collective expert opinion helps to develop an algorithm for pedagogical competence expertise and for generalizing their quantitative representation and content. The article presents methods for the structure and content of professional competences for undergraduate students majoring in preschool education. These include the group expert assessment method and the procedure for reconciling the determined competences with current legal documents for preschool education. The research focused on competence-based and qualimetric approaches aimed at modeling the outcomes of education. The “framework” sets out the structure of competences that act as the professional quality standards for higher education. The group expert assessment made it possible to identify groups of professional competences and elaborate their content. The authors have determined the academic expertise for the structure and content of professional competences for students who are the future preschool teachers. This involved the examination and harmonization of the requirements of the Professional Standards for “Teachers (teaching practice in the field of preschool, primary, lower secondary, upper secondary education) (a pre-school teacher, a teacher),” and the Federal State Educational Standard for preschool education. These stages can be implemented in developing the structure and content of professional competencies for students majoring in other areas and profiles of training, which adds to their practical value and usefulness. The findings can be used by university instructors to identify and develop professional competences for undergraduate students following their future job functions and actions as outlined by professional standards.

Keywords: professional competences, professional standards, the method of a group expert assessment, academic expertise, preschool teacher.

Введение

Стандартизация высшего педагогического образования в современной России вызвана необходимостью повышения качества профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов, в том числе значительным усилением их *практической подготовки*.

Под «практической подготовкой» Закон «Об образовании в Российской Федерации» подразумевает «...выполнение обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю подготовки». При этом, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования нового поколения, профессиональные компетенции выпускника устанавливаются образовательной организацией на основе профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», с учетом трудовых функций и действий, которые предстоит выполнять выпускнику вуза. Тем самым федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ВО 3++) ориентирует на целевую специализацию выпускника высшей школы, которая будет обеспечивать максимально возможное соответствие между его будущим рабочим местом и направленностью, а также содержанием полученной им практической подготовки.

Решение актуальной в настоящее время проблемы выявления оптимальной структуры и содержания профессиональных компетенций требует привлечения научно-обоснованных методов и процедур, позволяющих работать со слабо формализованной, нечисловой информацией, весьма характерной для педагогических исследований. Одним из таких методов является *метод групповых экспертных оценок* (ГЭО), позволяющий получить коллективную экспертную оценку качества любого педагогического объекта или процесса.

Однако, являясь одним из наиболее перспективных методов педагогической квалитметрии, метод групповых экспертных оценок не нашел еще должного применения в условиях реализации в высшей школе компетентностного подхода. Особенностью данного метода является то, что он базируется на следующих *утверждениях*:

- квалифицированный эксперт способен давать оценку любого педагогического объекта или процесса в условиях, характеризующихся отсутствием полноты необходимой информации или ее достоверности, что существенно затрудняет принятие объективного решения;

- обобщенное мнение квалифицированных экспертов всегда более достоверно, так как в этом случае истинное значение изучаемой педагогической характеристики будет находиться внутри интервала оценок, выставляемых отдельными экспертами;

- в рамках рассматриваемого метода процедуры отбора экспертов, способы общения с ними, обработка и анализ индивидуальных экспертных оценок должны проводиться в соответствии с определенным алгоритмом.

Отметим также, что метод *групповых экспертных оценок* исключает непосредственное общение членов экспертной группы. Здесь вместо коллективного обсуждения поставленных перед экспертами вопросов проводится их индивидуальный опрос с использованием специально созданных для этой цели анкет.

Получение коллективной экспертной оценки должно предусматривать такие этапы как: формулирование цели экспертизы и вопросов для экспертов; определение правил проведения опроса и численности экспертной группы; выбор спо-

соба оценки компетентности экспертов; формирование экспертной группы из числа кандидатов с наиболее высокими значениями коэффициента компетентности; проведение опроса и определение коллективной экспертной оценки; определение степени согласованности экспертов.

Валидность и надежность метода групповых экспертных оценок обусловлена тем, что экспертные группы формируются с учетом предварительной количественной оценки их необходимой и достаточной численности, согласованности и компетентности кандидатов в эксперты.

Опыт применения данного метода в педагогических исследованиях имеется в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова и в Институте психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ ИПО), где на кафедре дошкольного образования проведена работа по определению перечня профессиональных компетенций педагога дошкольной организации. Насколько нам известно в данном контексте метод групповых экспертных оценок ранее не использовался.

Цель предлагаемой статьи – обосновать целесообразность и доказать эффективность метода групповых экспертных оценок для анализа трудовых функций и действий педагога дошкольной организации и выявления на этой основе структуры и содержания формируемых в вузе профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»).

Обзор литературы

Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования в России на 2016-2020 годы, профессиональные стандарты требуют подготовки и привлечения к педагогической деятельности таких кадров, которые способны решать задачи модернизации на всех уровнях образования, в том числе и на уровне дошкольного образования. Поэтому, связанный с введением ФГОС ВО 3 ++ пересмотр примерных основных образовательных программ (ПООП) бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), должен быть ориентирован не только на повышение качества подготовки будущего педагога дошкольной организации, но и на усиление привлекательности педагогической профессии в целом.

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» *трудовые функции* педагога дошкольной образовательной организации охватывают обучение, а также развивающую и воспитательную деятельность. Кроме этого в стандарте фиксируются необходимые для эффективного выполнения трудовых обязанностей трудовые действия, профессиональные знания и умения.

Следует отметить, что ориентация не только на компетенции, но также на профессиональные знания, умения и навыки вполне соответствует традициям российского и европейского университетского образования. Так в глоссарии терминов Европейского высшего образования, представленного в проекте «Tuning Educational Structures in Europe», компетенции представлены как динамическая комбинация знаний, умений, навыков и способностей (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Очевидно, что такая позиция отвечает и интересам выпускников. Как отмечает Е.К. Хеннер, у них должна быть прочная база для «образования на протяжении всей жизни», позволяющая гибко «подстраиваться» под запросы работодателей.

В связи с этим, теоретическая и практическая подготовка, основанная на триаде «знания – навыки – компетенции», причем именно в указанном иерархическом порядке, позволит более эффективно планировать образовательные программы и достигнуть стратегической цели высшей школы. При этом, выпускник, получая профессиональные знания и умения, формирует и личностные качества: способность жить, работать и профессионально совершенствоваться в современном динамичном мире (Henner, 2018).

Структура и содержание профессиональных знаний, умений и компетенций педагога рассматривались Н.О. Вербицкой (Verbitskaya, 2007), Э.Ф. Зеером (Zeer, 2005), А. Шелтенем (Shelten, 1996) и другими исследователями. В их работах отмечается необходимость согласования перечня и содержания компетенций будущего специалиста как с работодателями, так и с академическим сообществом, при их активном взаимодействии. При этом авторы различают *учебные компетенции*, формируемые в процессе теоретической подготовки студентов, и *рабочие компетенции*, которые формируются в ходе их практической подготовки.

Профессиональные учебные компетенции исследователи рассматривают как способность применять приобретенные в вузе знания, умения и личностные качества для успешной педагогической деятельности. Причем акцент здесь ставится на обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности (Zeer, 2005). Авторы обращают внимание и на готовность будущего педагога к такой деятельности, которая должна подкрепляться совокупностью личностных качеств, определяющих потенциал так называемых надпрофессиональных умений (Zeer, 2005). Отмечается, что с началом профессиональной деятельности специалиста учебные компетенции трансформируются и дополняются новыми компетенциями, которые формируются и развиваются уже непосредственно в процессе трудовой деятельности.

В этом же направлении проведены исследования А. Miles Gordon и К. Williams Browne (Gordon & Browne, 2010), Liakoroulou (2011) и Gasper (2015), которые обращают внимание на важность личностных характеристик педагогов (приверженность, гибкость, терпение, энергия, уверенность в себе) как компонентов их профессиональной компетентности. Процесс же реальной практической подготовки студентов – будущих педагогов должен быть связан не только с освоением конкретных профессиональных действий, но и с формированием их готовности к включению в педагогический коллектив, выстраиванию перспектив развития профессиональной карьеры.

В связи с этим уместно отметить исследование McClelland и Wanner (McClelland & Wanner, 1972), где в качестве базового качества личности, определяющего эффективное (наилучшее) исполнение работы, рассматриваются так называемые «компетенции на работе». Указание на «базовое качество» означает, что компетенция является глубоко лежащей и устойчивой частью личности, предопределяющей ее поведение в различных типовых и нестандартных ситуациях, возникающих при выполнении профессиональных задач.

Эта позиция разделяется и в концепции инновационных подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, представленных в работах А. Pickard, J. Powell, и R.M. Harden (Powell & Pickard, 2005; Harden, 1998). Здесь диктуется необходимость осуществления транспрофессионального обучения, имеющего целью подготовку педагога, способного тесно взаимодействовать с представителями разных профессий и работать в команде (Maksimova, 2013). Отмечается также, что процесс овладения профессиональными знаниями, навыками и опытом должен проходить с учетом информационного поля существующих смежных про-

фессий. Например, для педагога дошкольной образовательной организации такими профессиями являются логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель и др. (Vinokurova & Mazurenko, 2015).

В контексте нашего исследования, следует отметить работу A.I. Suciú и L. Măță (Suciú & Măță, 2011), которые связывают педагогические компетенции с тремя важными факторами образования: образовательными достижениями, профессиональным развитием и социальными изменениями. Авторы подчеркивают, что педагогическая компетентность способствует профессиональным достижениям, которые стимулируют профессиональное развитие педагогов и встраивают их в процесс социальных изменений. В связи с этим, педагогические компетенции рассматриваются исследователями как сумма потенциальных форм поведения, обеспечивающих успешную деятельность педагога, соответствующую, как минимум, профессиональным стандартам, которых должны достичь профессионалы.

По оценкам исследователей, основное содержание профессиональной компетентности в педагогической деятельности педагога связано с его общением с субъектами образовательного процесса в дошкольной организации, которыми являются педагоги, дети и их родители. Исходя из этого, в научно-педагогической литературе рассматриваются такие составляющие профессиональной компетентности педагога как:

- *интеллектуально-педагогическая компетентность*, связанная с умением использовать для обучения и воспитания дошкольников приобретенные в вузе знания, умения и опыт;

- *информационная компетентность*, определяемая объемом профессионально важной информации (о себе, своих воспитанниках и их семьях, коллегах), которой располагает педагог;

- *регулятивная компетентность*, характеризующая стрессоустойчивость педагога, его способность к рефлексии, а также умение контролировать свое поведение и эмоции;

- *коммуникативная компетентность*, отражающая речевые навыки педагога, его экстраверсию, эмпатию, умение слушать собеседника и общаться с родителями дошкольников (Aedinova, 2018; Marchenko, 2016; Veretennikova & Shikhova, 2015; Vinokurova & Mazurenko, 2015).

Очевидно, что аналогичные группы профессиональных компетенций должны формироваться и у студентов, ориентированных на педагогическую деятельность в дошкольной организации.

Общим при подготовке педагогов дошкольных организаций за рубежом является учет региональных интересов, что приводит к вариативности перечня профессиональных компетенций работников в зависимости от региона их проживания (Plynskaia, 2015):

- в Германии особенностью профессионального образования является использование дуальной системы, предусматривающей сочетание обучения с профессиональной подготовкой в организациях в течение года, после чего претенденты на рабочее место должны сдать государственный экзамен по профилю специальности (Plynskaia, 2015). Квалификация работы, полученной соискателем в контексте профессионального обучения, связывается с внешним рынком труда и с «профессиональными стандартами», которые представляют собой набор норм, определяющих знания и навыки в рамках конкретной профессии. Они обеспечивают базовую часть соответствующего профиля подготовки и систематическую связь процесса обучения с его результатами в соответствии с Berufsbildungsgesetz (Закон о про-

фессиональном образовании и профессиональной подготовке) (Deißinger, 2001; Krstović, Vujičić & Pejić Papak, 2016).

– в Японии действует образовательный стандарт педагогического образования, призванный актуализировать образовательную функцию в вузе. При университетах здесь функционируют детские сады как своеобразные экспериментальные площадки, отрабатывающие новые методики обучения и воспитания детей (Kirichenko, 2016).

– в Турции подготовка воспитателей встроена в процесс непрерывного образования педагога новой формации, предусматривающий единство допрофессиональной подготовки, неполного и полного высшего педагогического образования, а также повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Одним из перспективных путей системы подготовки специалистов дошкольного образования является развитие партнерского сотрудничества между высшими учебными заведениями и дошкольными учреждениями. Оно направлено на реализацию современных приоритетов в области педагогического образования: связь практического и теоретического обучения, трансформацию достижений науки в педагогическую практику, активное участие личности в процессе создания новых знаний, ориентацию на непрерывный процесс обучения (Degirmenci, 2015).

Таким образом, в научно-педагогической литературе представлен достаточно полный обзор разнообразных профессиональных качеств и компетенций, которые должны быть сформированы у будущих педагогов системы дошкольного образования в ходе обучения в вузе. При этом акцент делается на коммуникативных компетенциях и навыках сотрудничества.

Вместе с тем, в существующих исследованиях не представлены научно-обоснованные методики выявления профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольных организаций, которые позволяли бы не только учитывать актуальные текущие задачи профессиональной деятельности выпускников, но и осуществлять их опережающую профессиональную подготовку, в том числе и на региональном уровне.

Методологические основания и методы исследования

Цель проведенного исследования состояла в выявлении структуры и содержания профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») на основе метода групповых экспертных оценок.

В качестве методологических оснований исследования определены: квалиметрический (А.И. Субетто, В.С. Черепанов, О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов и др.) (Cherepanov, 2006; Shikhova, 2006; Shihov, 2007; Subetto, 2007) и компетентностный (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Субетто и др.) (Subetto, 2007; Zeer, 2005; Zimnjaja, 2004) подходы.

С позиций квалиметрического подхода федеральный государственный образовательный стандарт бакалавриата рассматривается как федеральная норма качества высшего образования. Основными характеристиками этой нормы являются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускника, причем последние определяются и утверждаются в рамках самой образовательной организации.

Профессиональная компетенция будущего педагога системы дошкольного образования рассматривается нами как совокупность его профессионально-личностных характеристик: знаний, умений, навыков, способностей, необходимых для

успешной педагогической деятельности по реализации профессиональных функций, установленных профессиональным стандартом в контексте ФГОС ДО.

Компетентностный подход, используемый в нашем исследовании, позволил описать ожидаемые результаты процесса подготовки будущих педагогов дошкольных организаций в виде многоуровневой иерархической системы профессиональных компетенций, выявленных на основе педагогической экспертизы содержания профессионального стандарта.

При организации педагогической экспертизы использовался метод групповых экспертных оценок (Valeeva, Ziyatdinova, Osipov, Oleynikova, & Kamynina, 2019), позволяющий алгоритмизировать процедуры отбора экспертов, а также выявления структуры и содержания профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве итоговой экспертной оценки выступало обобщенное коллективное мнение квалифицированных экспертов по всем исследуемым вопросам (Cherepanov, 2006).

Экспериментальная работа проводилась на базе кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

В качестве экспертов выступали преподаватели (5 человек) со стажем работы не менее пяти лет и студенты заочного отделения ИПО «КФУ», имеющие среднее профессиональное образование и педагогический опыт работы в дошкольном образовательном учреждении более трех лет (5 человек).

Эксперимент предусматривал четыре этапа, отражающих *методику* выявления структуры и содержания профессиональных компетенций студентов: подготовительный, организационный, экспертный и заключительный. Их краткая характеристика дана в табл. 1, а важные технологические аспекты рассмотрены далее.

Таблица 1. Этапы педагогической экспертизы

Этапы педагогической экспертизы	Характеристика этапов педагогической экспертизы
Подготовительный	Формулирование цели и установление сроков проведения педагогической экспертизы, формирование рабочей группы из членов педагогического коллектива и выделение технической группы для решения вопросов размножения, рассылки, сбора и обработки информации
Организационный	Оценка численности экспертной группы. Формирование экспертной группы из числа кандидатов с наиболее высокими значениями коэффициента компетентности. Разработка анкет для опроса экспертов
Экспертный	Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций
Заключительный	Анализ результатов педагогической экспертизы. Коррекция структуры и содержания профессиональных компетенций.

Отметим также, что содержание профессиональных компетенций и описание уровня их формирования должно предусматривать «верхнюю» и «нижнюю» границы подготовленности будущего педагога, которые устанавливаются на основе принятой в образовательной организации таксономии учебных целей. В нашем случае принята четырехуровневая таксономическая модель с выделением нормативного, системного, креативного и профессионально-креативного уров-

ней, подробная характеристика которых дана в работе (Veretennikova, Shikhova, & Shikhov, 2019).

Нормативный (базовый) уровень предполагает, что деятельность будущего педагога дошкольной организации базируется на необходимом минимуме профессиональных знаний, умений, компетенций, мотивирована потребностью в обеспечении ее комфорта и безопасности. *Системный* уровень определяет деятельность, которая опирается на способность использовать на практике профессиональные знания, умения, типовые алгоритмы действий, устанавливать в ходе образовательного процесса доброжелательные отношения со всеми его участниками. Креативный уровень рассматривает деятельность, связанную с проектированием и реализацией основных образовательных программ дошкольного образования, которая характеризуется профессиональным самосовершенствованием, заслуживает уважения и признания всех участников образовательного процесса. Профессионально-креативный уровень предполагает, что деятельность субъекта характеризуется способностью к саморазвитию, развитым чувством эмпатии, восприимчивостью к новому, готовностью к творчеству в целях эффективного управления образовательным процессом.

Условная «верхняя» граница устанавливается только для обеспечения возможности диагностики уровня сформированности компетенций выпускника и его оценивания на государственной итоговой аттестации. Она должна быть ориентирована на «опережение», «образовательный идеал», образ которого формируется на основе построения прогнозных моделей качества образования человека, завершающего высшее образование.

«Нижняя» граница отражает минимальный уровень требований, соответствующий ФГОС ВО 3++ и обеспечивающий личности возможность обучения на следующей ступени образования, либо самостоятельной трудовой деятельности в дошкольной организации.

Этапы педагогической экспертизы

Одной из важнейших процедур *организационного этапа*, определяющих научную обоснованность и эффективность метода групповых экспертных оценок, является отбор квалифицированных экспертов. В квалиметрическом понимании экспертные группы должны формироваться с учетом предварительной количественной оценки компетентности кандидатов в эксперты, которая распространяется на объект исследования. В нашем случае для отбора экспертов-преподавателей использовались известные в педагогической квалиметрии методы: *самооценки и оценки аргументированности*.

Фрагмент разработанной нами анкеты для определения самооценки кандидатов в эксперты (КЭ) представлен в табл. 2. В пояснительной записке к анкете кандидату предлагалось высказать свое отношение к перечню *показателей компетентности*, приведенных в колонке 2, которые определяют его способность как эксперта. Для этого было необходимо проранжировать показатели по их значимости для кандидата в эксперты (самому важному показателю присваивался ранг «1», самому «незначительному» – ранг «5») и оценить по этим показателям свои способности как эксперта, используя 10-и балльную интервальную шкалу: 9-10 баллов; 8-9 баллов; 7-8 баллов и т.д.

Таблица 2

№	Критерий компетентности	Ранг показателя	Самооценка
1	2	3	4
1.	Знание требований ФГОС ВО 3++		
2.	Владение методикой преподавания учебных дисциплин для студентов бакалавриата		
3.	Опыт составления рабочих программ дисциплин		
4.	Опыт написания методических пособий (разработок, указаний, рекомендаций)		
5.	Опыт участия в педагогических экспертизах		
6.	Опыт создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)		
7.	Знание нормативно-правовых документов сферы дошкольного образования, современной методической и научно-педагогической литературы, владение информационными технологиями		

Коэффициент самооценки определяется формулой (Cherepanov, 2006):

$$K_i^c = \frac{S_j}{\sum_{j=1}^m S_j},$$

где $S_j = \sum_{i=1}^n V_i S_{ij}$,

где S_{ij} – самооценка кандидата в эксперты по j -му показателю; S_j – сумма самооценок, предоставленная j кандидатом в эксперты всем « n » показателям анкеты (в нашем случае $n = 7$).

Метод аргументированности основан на оценке степени влияния аргументов (показателей аргументированности), которыми будут руководствоваться кандидаты в эксперты в ходе педагогической экспертизы. Фрагмент соответствующей анкеты представлен в табл. 3.

Коэффициент аргументированности рассчитывается по формуле (Cherepanov, 2006):

$$K_j^{ap} = \frac{B_j}{B_s},$$

где $B_j = \sum_{i=1}^n V_i (a+b+c)$ – это сумма баллов, полученная j -м кандидатом в эксперты за ответ, данный на i -й вопрос; $(a+b+c)$ – сумма весовых коэффициентов для различных степеней влияния ($a = 0,6$; $b = 0,3$; $c = 0,1$), при этом выполняется условие нормировки $a+b+c=1$.

Для отбора экспертов-студентов использовался метод взаимных рекомендаций, аналогичный методу голосования. Качества кандидатов в эксперты определялись на основе анкеты, фрагмент которой приведен в табл. 4. Здесь «мнение-рекомендация» отмечалось в последнем столбце знаками: «+» (да), «-» (нет), «?» (не знаю).

Таблица 3

№	Показатели аргументированности	Ранг	Степень влияния		
			Высокая (a)	Средняя (b)	Низкая (c)
1.	Наличие педагогического <i>стажа</i> преподавания дисциплин студентам бакалавриата не менее пяти лет				
2.	Владение цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) и использование их в учебно-воспитательном процессе вуза				
3.	Знание <i>требований профессионального стандарта «Педагог»</i> , предъявляемых к выпускникам вуза <i>работодателями</i> в сфере дошкольного образования				
4.	Прохождение курсов <i>повышения квалификации</i> за последние три года				
5.	Наличие <i>методических разработок</i> для организации самостоятельной работы студентов				
6.	Наличие ученой степени, ученого звания				
7.	Наличие почетных званий, наград				

Таблица 4

№	Кандидаты в коллективные эксперты	Мнение-рекомендация
1.	Студенты, имеющие: – среднее профессиональное образование, специальность	
2.	– опыт профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации	
3.	– базовые знания по предмету «Дошкольная педагогика»	
4.	– опыт участия в научно-практических и научно-методических конференциях	
5.	– хорошую успеваемость по курсу «Дошкольная педагогика»	
6.	Студенты, умеющие: – работать с методической и научно-педагогической литературой	
7.	– пользоваться нормативно-правовыми документами в профессиональной деятельности дошкольной образовательной организации	

В пояснительной записке к анкете, приведенной в табл. 5, респондентам ставился вопрос: «Кого из предложенного списка Вы рекомендуете в качестве эксперта?». Рекомендуемый кандидат отмечается знаком «+», не рекомендуемый – знаком «-». В экспертную группу включаются кандидаты, набравшие большее число «голосов».

Таблица 5

№	Ф. И. О. кандидата в эксперты	Номер группы, контактный телефон	Мнение эксперта
1.			
2.			
3...			

Для определения комплексного коэффициента компетентности преподавателя использовалась формула (Cherepanov, 2006):

$$K_i = C_1 K_i^{B3} + C_2 K_i^a,$$

где C_1, C_2 – коэффициенты «важности» соответствующих компонентов коэффициента компетентности. В нашем случае принято, что используемые способы определения компетентности равнозначны, поэтому $C_1 = C_2 = 0,5$.

В педагогической квалиметрии доказано (Cherepanov, 2006; Shikhova, 2006), что необходимое и достаточное количество экспертов, привлекаемых для проведения педагогической экспертизы, определяется формулой:

$$N_3 = \varphi d^2 / \Delta Q^2 (1 - \gamma),$$

где d – размах оценочной шкалы ($d = d_{max} - d_{min}$); ΔQ – абсолютная погрешность коллективной экспертной оценки; γ – доверительная вероятность; φ – коэффициент, зависящий от величины γ (в нашем случае: $d = 2$ балла; $\Delta Q = 1$ балл; $\varphi = 0,10$; $\gamma = 0,90$ – численность экспертной группы должна составлять не менее 4 человек).

В экспертную группу отбирались те кандидаты, которые имели *наиболее высокие значения коэффициента компетентности*. В группу экспертов-преподавателей вошли кандидаты, комплексные коэффициенты компетентности которых находятся в интервале $0,054 < \varphi \leq 0,293$. Для экспертов – студентов этот интервал $0,079 < \varphi \leq 0,429$.

На экспертном этапе выявлялась структура профессиональных компетенций будущего педагога. Фрагмент одной из анкет, используемых для опроса экспертов, представлен в таблице 6.

Группы профессиональных компетенций	Содержание групп компетенций	Мнение эксперта «+»/«-»/?	Примечание
	1.	2.	3.
Проектировочные (II)	Направлены на обеспечение соответствия педагогической деятельности нормативно-правовым документам сферы ДО		
Прогностические (III)	Направлены на обеспечение педагогом нормы развития обучающихся, предвидение им возможных тенденций развития и прогнозирование перспектив с учетом социокультурных условий ДОО		
Гностические (Г)	Направлены на обеспечение нормы развития обучающихся в сфере познания, расширение знаний о способах педагогической коммуникации, психологических особенностях участников образовательного процесса, о самопознании (собственной личности и деятельности)		

Организаторские (ОР)	Направлены на организацию взаимодействия всех субъектов и участников образовательного процесса		
Конструктивные (К)	Обеспечивают способность конструирования собственной педагогической деятельности с учетом зон ближайшего и актуального развития		
Коммуникативные (КМ)	Обеспечивают эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса, способствующее достижению дидактической образовательной цели		

Здесь в колонке 1 приведено возможное название *групп* профессиональных компетенций педагога, соответствующих ФГОС ДО, представлена их характеристика. Экспертам предлагалось выразить свое мнение в таблице, проставив в колонке 2:

- знак «+», если они согласны с выделением данной группы и ее характеристикой;

- знак «-», если не согласны;

- знак «?», если они сомневаются в ответе.

Замечания и предложения экспертов указывались в графе «Примечание».

Экспертиза показала, что следует выделить *группы* проектировочных, конструктивных, прогностических, гностических, организаторских и коммуникативных профессиональных компетенций.

Для выявления перечня, входящих в каждую группу профессиональных компетенций, необходимых будущим педагогам для выполнения трудовых функций и действий, приведенных в профессиональном стандарте, экспертам была предложена анкета, фрагмент которой представлен в таблице 7. Здесь показана линия согласования трудовых функций и действий педагога, указанных в профессиональном стандарте, с необходимыми для их выполнения умениями и знаниями, а также общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, соответствующими реализации ФГОС ДО.

Отметим, что рассмотренная методика предусматривает анализ результатов педагогической экспертизы, проведенный на ее *заключительном этапе*. Это позволило внести определенную коррекцию в содержание профессиональных компетенций.

В таблице 8 приведен пример согласования требований указанных нормативных документов для общепедагогической трудовой функции «Обучение».

Целостная структура профессионально-педагогической компетентности выпускника вуза, как совокупность приобретенных им универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представлена на Рис. 1.

При этом *профессионально-педагогическая компетентность* выпускника бакалавриата представлена как динамическое качество, развиваемое от нормативного (базового) уровня, определяемого требованиями ФГОС ВО и обеспечивающего каждому индивидууму возможность обучаться на последующих ступенях образования или осуществлять профессиональную деятельность в дошкольной организации.

Таблица 7

ФГОС ВО	Профессиональный стандарт «Педагог»			ФГОС ДО	Единичные профессиональные компетенции	Оценка эксперта «+», «-»/«?»	Примечание
	Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания				
1.	2.			3.		4.	5.
<p>ОПК1- Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики</p>	<p><i>Владеть навыком осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования</i></p>	<p>Знать нормативно-правовые документы системы дошкольного образования</p>	<p>3.</p>	<p>Способен проектировать и организовывать процесс обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой (ПК-1)</p>			
	<p><i>Владеть навыком соблюдения правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики</i></p>						
<p>ОПК2- Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационных технологий)</p>	<p><i>Владеть навыком участия в разработке и реализации образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды</i></p>						

Таблица 8

ФГОС ВО	ФГОС ДО	Профессиональные компетенции
<i>Профессиональный стандарт «Педагог» Общепедагогическая функция «Обучение»</i>		
ОПК1- <i>Способен</i> осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Обеспечивают соответствие педагогической деятельности нормативно-правовым документам сферы дошкольного образования (II)	<i>Способен</i> проектировать и организовывать процесс обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой (ПК-1);
ОПК2- <i>Способен</i> участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)		<i>Способен</i> проектировать и организовывать образовательную деятельность с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся (включая разработку индивидуальной программы развития и индивидуальной образовательной траектории) (ПК-2)



Рис. 1. Структура профессионально-педагогической компетентности будущего педагога системы дошкольного образования

Заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности метода групповых экспертных оценок для анализа трудовых функций и действий педагога дошкольной образовательной организации и выявления на этой основе структуры и содержания профессиональных компетенций студентов, обучающихся по данному профилю подготовки. Метод групповых экспертных оценок позволяет не только обосновать необходимость выделения тех или иных профессиональных компетенций, учитывая объективное коллективное мнение квалифицированных

экспертов в сфере дошкольного образования, но и согласовать требования к будущим педагогам, установленные существующими нормативными документами.

Полученные в представленном исследовании результаты согласуются с выводами зарубежных (Suciu & Măță, 2011) и российских (Zeer, Simanyuk, Berdnikova, & Borisov, 2018) ученых, указывающих на необходимость сопряжения существующих профессиональных и образовательных стандартов, что позволяет учесть, согласовать и, возможно, скорректировать цели образования и рынка труда, а также уменьшить период адаптации выпускников вузов к условиям рабочего места.

Представленная в статье методика выявления структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольных организаций, включающая подготовительный, организационный, экспертный и заключительный этапы, весьма доступна и может быть использована при выполнении аналогичной работы в педагогических коллективах российских вузов.

Список литературы

- Аединова Ф. Р. Основные аспекты формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования //Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2018. – №. 4. – С. 151-158.
- Вербицкая Н.О., Котова Д.И., Романцев Г.М., Федоров В.А. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций //Образование и наука. – 2007. – № 5 (47) – С. 119-125.
- Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф. Стратегические направления развития современной системы дошкольного образования [Электронный ресурс] //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23303> (дата обращения: 13.09.2017).
- Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов, Ю.А. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации как фактор развития базовых компетенций педагогов и родителей. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 302 с.
- Винокурова Н.В., Мазуренко, О.В. Современные подходы к формированию профессиональной компетентности педагога дошкольной организации [Электронный ресурс] //Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/pdf/2015/4/192.pdf>
- Глоссарий терминов европейского высшего образования (уточненная версия). Представлен в документах проекта «Образовательный евротюнинг», 16 июня 2006 г. / перевод А.П. Ефремова. – Текст: электронный // DOCPLAYER: сайт. 2019. –URL: <https://docplayer.ru/50701760-Glossariy-terminov-evropeyskogo-vysshego-obrazovaniya-utochnennaya-versiya.html> (дата обращения: 07.06.2019)
- Дегирменджи Мюджахит. Пути реформирования системы подготовки специалистов дошкольного образования в высших учебных заведениях Турции //Наука і освіта. – 2015. – № 5. – С. 20-24.
- Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Бердникова Д.В., Борисов, Г.И. Методологические основы транспрофессионализма субъектов технико-педагогической деятельности //Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 38-47.
- Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию //Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-35.
- Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
- Ильинская, Я.А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 2 (46). – С. 57-67.
- Кириченко М. А. Воспитатель японского детского сада: квалификационные требования, профессиональная подготовка и повышение квалификации //Детский сад: теория и практика. – 2016. – №. 11. – С. 100-112.

- Максимова Е. А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – №. 1. – С. 28-33.
- Марченко, В.А. Профессиональная компетентность педагога ДО [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/10/05/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga-do>
- Субетто, А.И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалитетрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке) / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов Московского гос. ин-та стали и сплавов (технологического ун-та), Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, Смольный ун-т Российской акад. образования [и др.]. Санкт-Петербург [и др.]: [б. и.], 2007. – 149 с.
- Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – №. 2. – С. 9-31.
- Черепанов, В.С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИЖГТУ, 2006. – 124 с.
- Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Учеб. Пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 228 с.
- Шихов, Ю.А. Квалитетрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: моногр. – Москва; Санкт-Петербург; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Стикс: ИЖГТУ, 2007. – 208 с.
- Шихова, О.Ф. Основы квалитетрии вузовского образовательного стандарта: моногр. – Москва; Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 243 с.
- Deißinger T. Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. 2001. Retrieved from <http://kops.uni-konstanz.de>
- Gasper, M. Professional practice and early childhood today // M. Reed & R. Walker, A critical companion to early childhood (pp. 255-268). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 2015.
- Gordon A. M., Browne K. W. Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education. – Cengage learning, 2010.
- Harden R. M. AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1-effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective // Medical Teacher. – 1998. – Т. 20. – №. 5. – С. 402-408. DOI: 10.1080/01421599880472.
- Krstović J., Vujičić L., Pejić Papak P. Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja // Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. – 2016.
- Liakopoulou M. Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession // European Journal of Education. – 2011. – Т. 46. – №. 4. – С. 474-488.
- McClelland D. C., Wanner, E. (1972). Competence at work. – New York: Free Press.
- Pickard A., Powell, J. (2005). Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and trans professionalism. Retrieved from http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf
- Suciu A. I., Mata L. Pedagogical competences – the key to efficient education // International online journal of educational sciences. – 2011. – Т. 3. – №. 2. – С. 411-423.
- Valeeva R., Ziyatdinova J., Osipov P., Oleynikova O., Kamynina N. Assessing intercultural competence of engineering students and scholars for promoting academic mobility // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2019. – № 917. – С. 815-825.

References

- Aedinova, F. R. (2018). The main aspects of professional competence development for preschool teachers. *Put' v pedagogicheskuyu nauku: problemy i resheniya - Path to academic science: challenges and solutions*, 4(8), 151-158.
- Cherepanov, V. S. (2006). *Basics of expertise in education*. Izhevsk: Izdatel'stvo IzhGTU.
- Degirmenci Mujahid. (2015). Ways of reforming preschool teachers training in higher education of Turkey. *Nauka i osvita - Science and Education*, 5, 20-24.
- Deißinger, T. (2001). *Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland*. Retrieved from <http://kops.uni-konstanz.de>
- European glossary of higher education. (Tuning educational structures in Europe, 2006), translated by A.P. Efremov. <https://docplayer.ru/50701760-Glossariy-terminov-evropeyskogo-vysshego-obrazovaniya-utochnennaya-versiya.html>

- Gasper, M. (2015). Professional practice and early childhood today. In M. Reed & R. Walker (Eds.) *A critical companion to early childhood* (255-268). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2010). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Cengage learning.
- Harden, R. M. (1998). AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1-effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective. *Medical Teacher*, 20(5), 402-408.
- Henner, E. K. (2018). Professional knowledge and professional competence in higher education. *Obrazovaniye i nauka - Education and Science*, 20(2), 9-31.
- Ilyinskaya, Y. A. (2015). Experience of developing lifelong education in Russia and abroad. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem - Modern Research of Social Problems*, 2(46), 57-67.
- Kirichenko, M. A. (2016). Preschool teachers in Japanese kindergartens: qualification requirements, professional training and professional development. *Detskiy sad: teoriya i praktika - Kindergarten: Theory and Practice*, 11, 100-112.
- Krstović, J., Vujičić, L., & Pejić Papak, P. (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.
- Maksimova, E. A. (2013). Prospects and difficulties of transprofessional training. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye - The Humanities and Education*, 1, 28-33.
- Marchenko, V. A. (2016). *Professional competence of a preschool teacher*. Retrieved from <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/10/05>
- McClelland, D. C., & Wanner, E. (1972). *Competence at work*. New York: Free Press.
- Powell, J., & Pickard, A. (2005). *Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and trans professionalism*. Retrieved from http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf
- Shelten, A. (1996). *Introduction to professional education: Study guide*. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta.
- Shihov, Yu. A. (2007). *Qualimetry monitoring of fundamental training quality in technical university: Monograph*. Izhevsk: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov: Stiks: IzhGTU.
- Shikhova, O. F. (2006). *Basics of qualimetry of university educational standard*. Izhevsk: Izdatel'skiy dom «Udmurtskiy universitet».
- Subetto, A. I. (2007). *Universal competences: Problems of identification and qualimetry (in the context of new universalism paradigm in 21 century)*. St. Petersburg: Issleduy. tsentr probl. kachestva podgot. spetsialistov Moskovskogo gos. in-ta stali i splavov (tehnologicheskogo un-ta), Kostromskoy gos. un-t im. N.A. Nekrasova, Smol'nyy un-t Rossiyskoy akad. obrazovaniya.
- Suciu, A. I. & Măță, L. (2011). Pedagogical Competences - The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 411-423.
- Valeeva, R., Ziyatdinova, J., Osipov, P., Oleynikova, O., & Kamynina, N. (2019). Assessing intercultural competence of engineering students and scholars for promoting academic mobility. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 917, 815-825.
- Verbitskaya, N. O. (2007). The issue of structuring and unifying professional competences. *Obrazovaniye i nauka - Education and Science*, 5(47), 119-125.
- Veretennikova, V. B., & Shikhova O. F. (2015). Strategic directions for the development of modern system of preschool education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya - Modern Problems of Science and Education*, 6. Retrieved from <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23303>
- Veretennikova, V. B., Shikhova, O. F., & Shikhov, Yu. A. (2019). *Social partnership of the family and preschool educational organization as a factor for the development of basic competencies of teachers and parents: Monograph*. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta.
- Vinokurova, N. V., & Mazurenko, O. V. (2015). Modern approaches to the development of professional competence of a preschool teacher. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya -*

Modern Problems of Science and Education, 6. Retrieved from <https://science-education.ru/pdf/2015/4/192.pdf>

Zeer, E. F. (2005). Competence-based approach to education. *Obrazovaniye i nauka - Education and Science*, 3(33), 31.

Zeer, E. F., Simanyuk, E. E., Berdnikova, D. V., & Borisov, G. I. (2018). Methodological background of transprofessionalism for technomic activity individuals. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii - Pedagogical Education in Russia*, 11, 38-47.

Zimnjaja, I. A. (2004). *Key competences as a result-oriented base for competence-based approach in education*. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.