

Belyaeva Olga Alekseevna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogics
and Psychology of Primary Education,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Russian Federation, Yaroslavl,
e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Беляева Ольга Алексеевна,
канд. психол. наук,
доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского,
Российская Федерация, г. Ярославль,
e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

META-SUBJECT COMPETENCIES OF TEACHERS: EMPIRICAL RESEARCH EXPERIENCE

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования
13.00.08 — Theory and methodology of vocational education

Идеи представленного исследования базируются на компетентностном подходе как ключевом векторе функционирования современной системы непрерывного профессионального образования. Требования федерального государственного образовательного стандарта в области формирования метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся и положения профессионального стандарта педагога определяют совокупность запросов к современному учителю, связанных с его готовностью и способностью работать в надпредметном аспекте, решать задачи, выходящие за рамки отдельных учебных дисциплин. Практика работы с педагогическими коллективами отчетливо обозначает большое количество затруднений, испытываемых педагогами при решении профессиональных задач такого плана.

В публикации отражен опыт работы автора с педагогами при организации инновационной деятельности образовательных учреждений и проектировании программ повышения квалификации педагогических кадров. Материалы статьи отражают результаты самостоятельного эмпирического исследования совокупности профессиональных педагогических компетенций метапредметного характера, являющихся ключевыми в современной практике непрерывного профессионального образования. На основании оценки педагогами собственной теоретической подготовки и сформированности ряда профессиональных умений и навыков, соответствующих требованиям образовательных и профессиональных стандартов, представлен анализ содержания и уровня сформированности методической, технологической, исследовательской, информационно-коммуникационной, мотивационной, коммуникативной, коррекционно-развивающей компетенций. Базовые компоненты компетенций проанализированы в соответствии индикаторами, характеризующими их ключевое содержание, выделены диагностированные ресурсные и дефицитные области в каждой из перечисленных компетенций. Сделаны выводы о возможных направлениях совершенствования практики повышения профессиональной квалификации педагогов.

Статья вносит вклад в понимание современных особенностей развития метапредметных профессиональных компетенций педагогических работников и возможных линий их трансформации с учетом актуальной ситуации.

The ideas of the presented research are based on the competence approach as a key factor in the functioning of the modern system of continuing professional education. The requirements of the federal state educational standard in the field of the formation of meta-subject and personal educational results of students and the provisions of the professional standard of a teacher determine a set of requests to a modern teacher related to his willingness and ability to work in the supra-subject aspect, to solve problems that go beyond individual academic disciplines. The practice of working with teaching teams clearly indicates a large number of difficulties experienced by teachers when solving professional tasks of such a plan.

The publication reflects the author's experience of working with teachers in the organization of innovative activities of educational institutions and the design of professional development programs for teachers. The materials of the article reflect the results of an independent empirical study of the set of professional pedagogical competencies of a meta-subject nature, which are key in the modern practice of continuing professional education. Based on the teachers' self-assessment of their own theoretical training and the formation of a number of professional skills that meet the requirements of educational and professional standards, an analysis of the content and level of formation of methodological, technological, research, information and communication, as well as of motivational, communicative, correctional and developmental competencies is presented. The basic components of these competencies are analyzed in accordance with the indicators characterizing their key content; the diagnosed resource and deficit areas in each of the listed competencies are identified. Conclusions are drawn about possible directions for improving the practice of developing the professional qualifications of teachers.

The article contributes to the understanding of the modern features of the development of meta-subject professional competencies of teachers and possible lines of their transformation, taking into account the current situation.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, педагоги, профессиональные компетенции, метапредметные педагогические компетенции, методическая компетенция, технологическая компетенция, исследовательская компетенция, информационно-коммуникационная

компетенция, мотивационная компетенция, коммуникативная компетенция, коррекционно-развивающая компетенция, компоненты профессиональных компетенций, ресурсы и дефициты профессиональной деятельности.

Keywords: continuing professional education, teachers, professional competencies, metasubject pedagogical competencies, methodological competence, technological competence, research competence, information and communication competence, motivational competence, communicative competence, correctional and developmental competence, components of professional competencies, resources and deficits of professional activity.

Введение

Современные тенденции развития системы образования предъявляют повышенные требования к уровню квалификации педагогов и ориентируют их на постоянное приращение собственных профессиональных компетенций [1—4]. Компетентностный подход в проектировании направлений подготовки к выполнению профессиональной деятельности и оценке ее результативности типичен для современной системы непрерывного профессионального образования. В получающих свое развитие междисциплинарных моделях классификации ключевые компетенции работников связываются со способностями субъекта профессиональной деятельности использовать достаточный набор инструментов для организации работы с объектами физического, информационного и социокультурного плана, взаимодействия с другими субъектами в различных ситуациях, с готовностью действовать самостоятельно, управлять собственной жизнедеятельностью и принимать ответственность за свои выборы и совершаемые действия [5]. Соответственно, абсолютное большинство программ профессиональной подготовки и повышения квалификации в настоящее время построены именно с ориентацией на развитие имеющегося потенциала работников и приращение дефицитарных составляющих их компетенций [6—9].

Актуальность. Относительно специфики сферы профессиональной педагогической деятельности в обобщенном виде приоритеты компетентностного подхода закреплены в одном из ключевых национальных проектов — «Образование» [10], среди направлений которого указывается профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров, а именно реализация программ непрерывного повышения квалификации, оказание методической поддержки и сопровождения, развитие навыков работы в современной образовательной среде. Два проекта в данном отношении ориентированы непосредственно на решение обозначенных задач: программа «Учитель будущего» нацелена на внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 % учителей общеобразовательных организаций, а проект «Новые возможности для каждого» — на формирование системы, в рамках которой работники смогут непрерывно обновлять свои профессиональные знания и приобретать новые профессиональные навыки; особое внимание в каждом уделено поддержке молодых специалистов сферы образования.

Решение поставленных вопросов и достижение запланированных объемов подготовки кадров становится

невозможным без подключения к их реализации всех субъектов образовательной деятельности, включенных в систему непрерывного педагогического образования; и самым первым звеном в данной работе должна стать организация системы внутрикорпоративного обучения непосредственно на рабочем месте педагога, в пространстве, где перед ним возникает основная часть профессиональных проблем, требующих постоянного внимания и неотложного решения.

Изученность проблемы готовности педагогов к реализации метапредметного подхода в настоящее время остается явно недостаточной: в научной литературе имеются четко сформулированные теоретические представления о содержании совокупности компетенций надпредметного характера, но не представлено опыта их комплексного эмпирического исследования, представлены сведения лишь об отдельных элементах данной деятельности.

Осознавая значимость обозначенных идей и ориентируясь на актуальный запрос образовательной практики, нами в рамках работы муниципального ресурсного центра «Система сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов в области формирования метапредметных образовательных результатов» [11], направленного на создание системы работы по формированию метапредметного образовательного пространства школы в рамках неформального образования педагогов, было проведено исследование с целью изучения уровня сформированности метапредметных профессиональных компетенций работников учреждений общего образования [12]. Выдвинутая цель определила круг основных задач: 1) создание условий для формирования позитивного отношения учителей к реализации метапредметного подхода; 2) поиск возможных способов организации диагностики метапредметных педагогических компетенций; 3) апробация методики диагностики уровня сформированности метапредметных педагогических компетенций на основании самооценки педагогов; 4) обобщение и количественный анализ полученных данных; 5) качественный анализ отдельных компонентов компетенций.

Научная новизна предлагаемых материалов состоит в том, что на основании выявленных особенностей метапредметных компетенций педагогов представлен комплексный взгляд на обозначенную проблему в ориентире на актуальный запрос профессиональной практики; произведено уточнение и расширение данных о ресурсных и дефицитарных областях ряда компетенций, определены ориентиры их дальнейшего содержательно-процессуального развития.

Теоретическая значимость представленных материалов состоит в расширении представлений о профессионально важных метапредметных компетенциях, важных для педагогов в современных условиях. **Прикладная ценность** определяется возможностью использовать результаты при разработке программ повышения квалификации педагогических работников в аспекте проектирования междисциплинарной интегрированной образовательной среды непрерывного педагогического образования и его методического обеспечения, направленного на создание условий для формирования транспрофессиональных компетенций и метапрофессиональных качеств практикующих специалистов в контексте реализации их индивидуальных образовательных траекторий и прогнозирования профессионального будущего.

Основная часть

Методология. Понятие «профессиональная компетентность» широко представлено в психолого-педагогической литературе и в обобщенном смысле трактуется как профессионализм личности, совокупность теоретического и практического опыта в той или иной сфере [1, 13]. Как правило, его характеристики раскрываются через содержание совокупности компетенций, описываемых через набор взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, которые могут быть заданы по отношению к определенному кругу предметов и процессов [14, 15].

Анализ современных подходов в психолого-педагогических исследованиях и опыт собственной практической деятельности с педагогами на разных уровнях общего и профессионального образования приводит нас к убежденности в особой значимости в настоящее время вопросов оценки метапредметных педагогических компетенций и построении на этой основе работы с педагогическими работниками [16, 17]. В перечне данного набора компетенций, выходящих за рамки отдельных предметных областей, мы находим ссылки на такие, как технологическая, методическая, информационно-коммуникационная, исследовательская, коммуникативная, управленческая, коррекционно-развивающая, мотивирующая, управленческая, компетенция самообразования, креативная и ряд других позиций. Говоря о метапредметных компетенциях, мы подразумеваем их широкий спектр использования, универсальность, надпредметный характер, которые определяют их ведущую роль в эффективном решении профессиональных задач в условиях непрерывности, вариативности, преемственности всех уровней образования. В данном отношении мы ведем речь о совокупности способностей и сформированной готовности решать универсальные профессиональные задачи на основе сформированных полипредметных и полифункциональных умений и навыков, применимых в разных сферах и областях, о качествах личности, позволяющих профессионалу быть адаптивным, мобильным, высокоэффективным в динамично меняющихся ситуациях [13]. Обратим особое внимание на то, что подобные понятия находят свое отражение в еще только развивающихся идеях транспрофессионализма [18–21]: «Специалисты, ориентированные на развитие базовых метакомпетенций, создают пока немногочисленную формацию „транспрофессионалов“. Их квалификация базируется на развитии метапрофессиональных компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации» [18, с. 24].

Современная образовательная практика связана с возрастающим запросом на реализацию идей профилизации, создания условий для формирования метапредметных и личностных образовательных результатов школьников, требует высокого уровня готовности учителей к решению большого количества и разнообразия педагогических задач в динамично меняющихся условиях, нестандартных ситуациях, а также достаточной адаптивности, способностей к критическому мышлению и творческому подходу, применения на практике достижений современной науки и передового педагогического опыта, приращения имеющихся и формирования новых профессиональных компетенций [2].

Наше исследование было проведено на основе Программы мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя, представленной Е. А. Никодимовой, Е. М. Ганичевой, И. А. Армеевой [22], содержание которой было скорректировано в ориентире на актуальную ситуацию в образовательной практике: заложенные изначально авторами шкалы оценки методической, технологической, исследовательской, информационно-коммуникационной (ИКТ), коррекционно-развивающей компетенций были дополнены блоком оценки мотивационной и коммуникативной составляющей. В процессе работы были использованы теоретические методы (анализ психологической, педагогической и специальной литературы, касающейся проблемы исследования), методы эмпирического исследования, количественного и качественного анализа полученных результатов.

В исследовании приняли участие в общей сложности около 280 педагогов школ г. Ярославля и Ярославской области, являющихся представителями различных общеобразовательных школ. Анализ результатов диагностики позволил оценить существующий уровень сформированности обозначенных метапредметных компетенций в целом и их отдельных составляющих (индикаторов). Комплексная психолого-педагогическая характеристика полученных данных позволила, с одной стороны, выявить аспекты деятельности, в которых учителя чувствуют достаточную собственную подготовленность и уверенность, а с другой — определить дефициты в профессиональных компетенциях для организации последующей целенаправленной подготовки специалистов с учетом их актуальных и долговременных профессиональных запросов. Все материалы промежуточных этапов нашей работы и ее отдельных блоков были представлены в рамках методических семинаров и педагогических советов школ, участников проекта, а также круглых столов и научно-практических конференций всероссийского и международного уровней, вызвав высокий интерес представителей всех уровней непрерывного профессионального образования [11, 12, 16, 17].

Результаты

По результатам совокупной оценки уровня сформированности метапредметных педагогических компетенций (рис.) мы можем сделать выводы о том, что в настоящее время не можем говорить о высоком уровне готовности педагогов к решению задач метапредметного характера.

Согласно самооценке учителей, ни по одной из указанных компетенций общие результаты не достигают стабильных показателей оптимального уровня, который характеризует ситуацию высокого уровня теоретической подготовки, четкой продуманности содержания и структуры учебного занятия, применения широкого спектра средств индивидуализации и дифференциации обучения для достижения наиболее высокого уровня знаний обучающихся и их образовательных результатов, разнообразие форм проведения уроков. Вероятнее всего, на данный момент, определяя уровень своей готовности как «допустимый», педагоги при ориентации на заданные цели и нормативные требования, при анализе содержания деятельности склонны руководствоваться готовыми разработками при проведении занятий, фрагментарно применяя средства индивидуализации и дифференциации обучения.



Рис. Результаты оценки метапредметных педагогических компетенций

По каждой из выделенных компетенций существует 20...40 % педагогов, оценивающих свою готовность к реализации соответствующего круга задач довольно низко — на критичном и пороговом уровнях (табл.). Для таких уровней сформированности компетенций характерна ситуация, когда при явной несистемности и отрывочности знаний о ключевых проблемах у учителя возникают

сомнения в адекватности применения на практике теоретической базы, правильности установления взаимосвязи наблюдаемых педагогических явлений, а следовательно, затруднения в решении даже стандартных задач профессиональной деятельности, острое ощущение необходимости поддержки со стороны более компетентных коллег и других специалистов.

Уровни сформированности метапредметных педагогических компетенций

| Метапредметные педагогические компетенции | Количество педагогов с определенным уровнем сформированности компетенций, % | | | |
|---|---|------------|-----------|-------------|
| | Оптимальный | Допустимый | Пороговый | Критический |
| Методическая | 26 | 44 | 20 | 10 |
| Технологическая | 4 | 56 | 32 | 8 |
| Исследовательская | 20 | 28 | 32 | 20 |
| Информационно-коммуникационная | 8 | 48 | 28 | 16 |
| Мотивационная | 17 | 34 | 34 | 15 |
| Коммуникативная | 28 | 43 | 32 | 7 |
| Коррекционно-развивающая | 8 | 72 | 16 | 4 |

Качественная характеристика оценки отдельных индикаторов внутри каждой из диагностированных компетенций позволила нам определить ресурсные и дефицитные области в их проявлении.

Оценка педагогами собственных компетенций в методических вопросах оказывается наиболее высокой: общее понимание ориентиров построения методической системы и закономерностей ее функционирования, места отдельных предметных областей в общей логике создания условий для формирования совокупности образовательных результатов, умение производить отбор необходимого содержания в соответствии с заявленными целями, выделять и оценивать метапредметный потенциал предметного содержания — все эти аспекты, судя по ответам, не вызывают затруднений у учителей. Поддержка может оказаться нужна в ситуациях, требующих корректировки целей и задач деятельности в зависимости от внешних факторов (индивидуальные возможности и особенности развития обучающихся, особенности преподаваемого предмета, нормативные требования

и т. д.), а также в отношении развития педагогических умений контроля и оценки в соответствии с нормативными требованиями, в том числе в контексте идей формирующего оценивания, сочетания методов педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся.

Технологическая компетенция отражает совокупность теоретических знаний учителя и готовность к внедрению различных педагогических технологий и их элементов в реальный процесс обучения с целью повышения его рациональности, управляемости, результативности и эффективности в соответствии с образовательными потребностями обучающихся [22]. Среди ее компонентов выше всего (около 75 % от максимально возможного проявления) оцениваются педагогами собственные умения осуществлять выбор технологий обучения в соответствии с базовыми принципами и закономерностями обучения и воспитания, с возрастными и индивидуально-личностными возможностями обучающихся, спецификой предмета, а также способность проектировать процесс учебного занятия в строгом соподчинении

каждого элемента (задачи, этапы, способы организации работы учащихся и учителя и т. д.). Самым проблемным выступает аспект подготовленности к анализу потенциальных возможностей и внедрению конкретных технологий для достижения нового образовательного результата (лишь чуть больше половины педагогов говорят об устойчивом продуктивном опыте такой деятельности). Данная ситуация подтверждается опытом реального взаимодействия с педагогами, когда в рамках корпоративного обучения выявляются серьезные затруднения при проектировании и конструировании образовательного пространства с учетом работы на метапредметные и личностные образовательные результаты школьников [17].

Исследовательская компетенция может рассматриваться как инвариантный компонент деятельности, призванный не просто стать залогом применения исследовательского подхода в работе с детьми, но и определить вектор повышения уровня профессионализма педагогов [23, 24]. Отдельные индикаторы исследовательской педагогической компетенции выражены достаточно ровно; компоненты «готовность применять методы научного познания», «знание методологического аппарата исследования, понимание логической связи и взаимообусловленности его компонентов» и «умение применять приемы самоорганизации исследовательской деятельности» получают довольно высокие оценки: 75 % опрошенных педагогов не испытывают серьезных затруднений в их реализации. Самые большие сложности возникают при необходимости провести педагогический эксперимент, обработать результаты и внедрить их в практическую деятельность; кроме того, педагоги признаются в собственной незаинтересованности использования результатов исследовательской деятельности непосредственно в образовательной практике. Также низки оценки по параметру «способность организовать коллег и проявлять себя как член команды для проведения совместной исследовательской работы по внедрению инноваций в образовательный процесс». То есть фактически, при осознании значимости исследовательской работы и понимании логики ее организации, мы можем говорить о существовании этих идей в отрыве от ежедневной учительской практики.

При характеристике ИКТ-компетенции с уверенностью можно утверждать, что общепользовательские умения являются наиболее успешно освоенными и применяемыми на практике (на уровне 83 % в целом по выборке). Они включают в себя базовые умения работы с техническими и программными средствами, применение ИКТ для представления учебного материала с использованием различных видов и форм организации информации (в том числе графическими изображениями, аудио- и видеофайлами), знание информационных образовательных ресурсов по своему предмету. Однако нередки ответы педагогов о существующих трудностях в выборе технических и программных технологий в соответствии с учетом возрастных, индивидуально-личностных возможностей обучающихся, проведением экспертизы образовательных ресурсов: о такого рода затруднениях говорят около 60 % опрошенных. Сложной для педагогов остается и разработка контрольно-оценочных информационных ресурсов для диагностики результативности учебной деятельности обучающихся: более трети опрошенных педагогов затрудняются в выборе и применении различных программных средств компьютерного тестирования, электронных таблиц, программных средств мониторинга.

Согласно самооценке педагогами готовности к работе с мотивационной сферой обучающихся, типичны их затруднения в поиске и отборе способов диагностики значимых мотивов деятельности, стимулировании самостоятельности и познавательной мотивации учащихся. При осознании всей важности продуктивной мотивации в работе со школьниками педагоги заявляют, что зачастую готовы лишь воспользоваться существующими методическими рекомендациями, которые далеко не всегда могут быть применены ими в «готовом» виде. Мотивационная компетентность ориентирована также на использование потенциала совмещения индивидуального подхода и социально-психологической атмосферы занятия для стимулирования познавательной мотивации, самостоятельности личности, обеспечения своевременной адекватной обратной связи [5]. Однако педагоги признают, что эти задачи решаются ими лишь эпизодически, фрагментарно, не включаются в систему педагогической практики как обязательный компонент любого занятия и, соответственно, не приводят к желаемому мотивационному эффекту.

Обеспечить реализацию задач формирования и развития высокого уровня коммуникативной культуры обучающихся в рамках образовательного процесса способен только педагог, сам обладающий высокоразвитыми устойчивыми компетенциями в области построения коммуникации. Максимально высоко учителя оценивают свою готовность проявлять терпимость и толерантность, защищать достоинство и интересы обучающихся и взрослых, вне зависимости от культурных различий, половозрастных или индивидуальных особенностей, помогать детям в конфликтных ситуациях, искать и находить решения, соответствующие общим интересам. Немного ниже педагоги оценивают собственную эффективность при построении командной работы, деятельности творческих групп, готовность соотносить свои мотивы и интересы с коллективными, принимать «обратную связь» от участников взаимодействия. Выявляется недостаточная их готовность системно и планомерно использовать интерактивные формы работы с детьми, родителями, коллегами. Самый большой уровень сопротивления вызывает необходимость брать на себя роль лидера, организатора в групповой деятельности с коллегами и обучающимися, а также презентовать свой опыт по использованию интерактивных форм работы и формированию коммуникативной компетентности обучающихся. Особо отметим признание педагогами собственной неуверенности при выступлении перед аудиторией, необходимости подбирать оптимальные эффективные формы и методы самопрезентации, что становится барьером при решении задач тиражирования имеющихся наработок, распространения опыта работы в профессиональном сообществе.

Дефицитарной составляющей коррекционно-развивающей компетенции можно признать знание индивидуально-типологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп, умения применять специальные технологии, методы и средства в создании коррекционно-развивающей среды, а также адаптировать, модифицировать образовательные программы с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями, проектировать, корректировать и реализовывать программы их индивидуального развития в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов.

Ресурсной основой для преодоления данных дефицитов может служить высокий уровень мотивированности педагогов на осуществление деятельности с обучающимися вне зависимости от их особенностей и готовность к разнонаправленному сотрудничеству со специалистами в рамках школьной системы психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, при оценке уровня сформированности метапредметных компетенций учителей мы видим довольно большое количество проблемных аспектов, требующих соответствующего внимания специалистов сферы непрерывного педагогического образования.

Заключение

Необходимость выстраивать образовательную практику в направлении формирования у обучающихся глобальных компетенций XXI века, работать в надпредметном

аспекте вне зависимости от преподаваемой учебной дисциплины, обеспечивать воспитательный потенциал учебных занятий — эти требования к современному образованию невозможно реализовать без высокого уровня метапредметных компетенций учителей. Проведенный анализ уровня и особенностей профессиональных компетенций такого плана позволяет нам делать выводы о неравномерности их выраженности в педагогических коллективах, существовании в каждой области дефицитарных аспектов, требующих целенаправленной поддержки со стороны методических служб и администрации учреждений, а также ресурсных позиций, на которые имеет смысл опираться при организации подготовки педагогов. В данном отношении особое внимание может быть обращено на потенциал взаимобучения в коллективе, привлечения опыта коллег, успешно решающих возникающие вопросы в собственной работе и готовых принять на себя роль кураторов, наставников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимова Т. Н., Лисицинская А. В. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология. 2018. Вып. 58. Ч. 4. С. 10—13.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014 г.). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
3. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. Pp. 269—293. URL: <https://ru.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp-53-73>.
4. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journal of Human Resource Management. 2017. Vol. 30. No. 3. Pp. 1—22. URL: https://www.researchgate.net/publication/312541715_Developing_collaborative_professionalism_an_investigation_of_status_differentiation_in_academic_organizations_in_knowledge_transfer_partnerships.
5. Компетентностная модель современного педагога / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.
6. Доника Д. Д., Доника А. Д. Компетентностный подход как инструмент реализации правовой базы профессионального образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгогр. ин-та бизнеса. 2008. № 7. С. 147—149.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34—42.
8. Котлярова И. О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 357 с.
9. Technology-Enhanced Learning. Principles and Products / Eds. N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, S. Barnes. Springer Science + Business Media B. V., 2009. 330 p. URL: [https://2learner.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/\(Book\)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20\(TEL\)/Technology-enhanced%20Learning-%20Principles%20and%20Products%20\(Balacheff%20et%20al%202009\).pdf](https://2learner.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/(Book)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20(TEL)/Technology-enhanced%20Learning-%20Principles%20and%20Products%20(Balacheff%20et%20al%202009).pdf).
10. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project>.
11. Квитницкая Г. Л., Кучеренко Г. Н., Беляева О. А. Значимые ориентиры непрерывного профессионального образования педагогов: метапредметный аспект // Директор школы. 2021. № 1(254). С. 34—43.
12. Беляева О. А., Павлова Е. И. Особенности метапредметных компетенций педагогов школы с профильным обучением // Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе : материалы Всерос. заоч. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Архангельск, 23 апр. 2020 г. / Сост. и отв. ред. Е. В. Казакова. Архангельск : САФУ, 2020. С. 149—154.
13. Ансимова Н. П., Золотарева А. В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 38—44.
14. Хуторской А. В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. 4. Пед. науки. 2013. Т. 80. № 5. С. 7—15.
15. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117—137.
16. Серафимович И. В., Беляева О. А. Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа // Вестник Костромского гос. ун-та. Сер. : Педагогика, психология, социокинетика. 2019. № 2. С. 114—118.

17. Серафимович И. В., Беляева О. А. Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 132 с.
18. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности : моногр. / В. С. Третьякова и др. ; под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 142 с.
19. Barr H. Interprofessional education. New York — London : John Wiley & Sons, 2002. 47 p. URL: https://www.unmc.edu/bhec/_documents/ipe-today-yesterday-tmmw-barr.pdf.
20. Harden R. M. Effective multiprofessional education: a three dimensional perspective // *Medical Teacher*. 1998. No. 20. Pp. 409—416. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599880472>.
21. Horsburgh M. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // *Blackwell Science Ltd Medical Education*. 2001. Vol. 35 No. 9. Pp. 876—883. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11555226>.
22. Никодимова Е. А., Ганичева Е. М., Армеева И. А. Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя : метод. рекомендации. Вологда : Вологод. ин-т развития образования, 2016. 54 с.
23. Лицман Г. Н. Научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-квалификационного роста учителя : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 211 с.
24. Набиева Е. В. Исследовательская компетентность как условие профессионального роста учителя // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-kompetentnost-kak-uslovie-professionalnogo-rosta-uchitelya>.

REFERENCES

1. Akimova T. N., Lisitsinskaya A. V. Professional competence of a teacher as a priority direction of reforming the education system. *Problems of modern pedagogical education*. Ser.: Pedagogy and Psychology, 2018, iss. 58, part 4. pp. 10—13. (In Russ.)
2. On the approval of the professional standard “Pedagogue (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. Order of the Ministry of Labor of Russia of 18.10.2013 No. 544n (as amended on 25.12.2014). (In Russ.) URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
3. Hymes D. On communicative competence. In: *Sociolinguistics*. Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, Penguin, 1972. Pp. 269—293. URL: <https://ru.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp-53-73>.
4. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. *The International Journal of Human Resource Management*, 2017, vol. 30, no. 3, pp. 1—22. URL: https://www.researchgate.net/publication/312541715_Developing_collaborative_professionalism_an_investigation_of_status_differentiation_in_academic_organizations_in_knowledge_transfer_partnerships.
5. Akulova O. V., Zair-Bek E. S., Piskunov E. V., Radionova N. F., Tryapitsyn A. P. Competence model of a modern teacher. Saint Petersburg, Herzen University publ., 2007. 158 p. (In Russ.)
6. Donika D. D., Donika D. A. Competence-based approach as a tool for implementing the legal framework of vocational education. *Business. Education. Law*, 2008, no. 7, pp. 147—149. (In Russ.)
7. Zimnyaya I. A. Key competencies and a new paradigm of the result of education. *Higher education today*, 2003, no. 5, pp. 34—42. (In Russ.)
8. Kotlyarova I. O. Theoretical foundations of personality-oriented improvement of professional and pedagogical qualifications of educational workers. Diss. of the Cand. of Pedagogy. Chelyabinsk, 1999. 357 p. (In Russ.)
9. Balacheff N., Ludvigsen S., De Jong T., Lazonder A., Barnes S. Technology-Enhanced Learning. Principles and Products. Springer Science + Business Media B. V., 2009. 330 p. URL: [https://2learner.edu.vn/~longld/References%20for%20Teaching-Method&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/\(Book\)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20\(TEL\)/Technology-enhanced%20Learning-%20Principles%20and%20Products%20\(Balacheff%20et%20al%202009\).pdf](https://2learner.edu.vn/~longld/References%20for%20Teaching-Method&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/(Book)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20Technology-enhanced%20Learning%20(TEL)/Technology-enhanced%20Learning-%20Principles%20and%20Products%20(Balacheff%20et%20al%202009).pdf).
10. National project “Education”. (In Russ.) URL: <https://edu.gov.ru/national-project>.
11. Kvitnitskaya G. L., Kucherenko G. N., Belyaeva O. A. Significant landmarks for continuing professional education of teachers: meta-subject aspect. *Head teacher*, 2021, no. 1(254), pp. 34—43. (In Russ.)
12. Belyaeva O. A., Pavlova E. I. Features of meta-subject competencies of teachers of schools with specialized training. In: *Psychology and the modern world*. Iss. 13. The subject of life activity in modern society. Materials of All-Russian extramural sci. conf. of students, postgraduates and young scientists, Arkhangelsk, 23 Apr. 2020. Compiled and ed. by E. V. Kazakova. Arkhangelsk, SAFU publ., 2020. Pp. 149—154. (In Russ.)
13. Ansimova N. P., Zolotareva A. V. Competence of a teacher for working with talented children and youth. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2016, no. 5, pp. 38—44. (In Russ.)
14. Khutorskoy A. V. Pedagogical foundations of diagnostics and assessment of competence-based learning outcomes. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. Ser. 4. Pedagogical Sciences, 2013, vol. 80, no. 5, pp. 7—15. (In Russ.)
15. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N. Competence as a didactic concept: content, structure and design models. In: *Design and organization of students’ independent work in the context of a competence-based approach*. Interuniversity collection of sci. works. Ed. by A. A. Orlov. Tula, Tula State Lev Tolstoy University publ., 2008. Iss. 1. Pp. 117—137. (In Russ.)
16. Serafimovich I. V., Belyaeva O. A. Professionalization of thinking and psychological and pedagogical training of teachers to work with the personal results of students by means of the workshop. *Vestnik of Kostroma State University*. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2019, no. 2, pp. 114—118. (In Russ.)
17. Serafimovich I. V., Belyaeva O. A. The technology of dynamic teaching of teachers as the basis for the formation of personal educational results of students. Yaroslavl, GAU DPO YAO IRO, 2019. 132 p. (In Russ.)

18. Tretyakov V. S., et al. Transprofessionalism of subjects of social and professional activity. Monograph. Ed. by E. F. Zeer, V. S. Tretyakova. Ekaterinburg, RSVPU publ., 2019. 142 p. (In Russ.)
19. Barr H. Interprofessional education. New York, London, John Wiley & Sons, 2002. 47 p. URL: https://www.unmc.edu/bhec/_documents/ipe-today-yesterday-tmmw-barr.pdf.
20. Harden R. M. Effective multiprofessional education: a three dimensional perspective. *Medical Teacher*, 1998, no. 20, pp. 409—416. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599880472>.
21. Horsburgh M. Multi-professional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd Medical Education*, 2001, no. 35(9), pp. 876—883. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11555226>.
22. Nikodimova E. A., Ganicheva E. M., Armeeva I. A. Program for monitoring the formation of teacher's meta-subject competencies: guidelines. Vologda, Vologda Institute of Education Development, 2016. 54 p. (In Russ.)
23. Litsman G. N. Research activity as a means of professional and qualification growth of a teacher. Diss. of the Cand. of Pedagogy. Ekaterinburg, 2000. 211 p. (In Russ.)
24. Nabieva E. V. Research competence as a condition for the professional growth of a teacher. *Crede Experto: transport, society, education, language*, 2014, no. 3. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-kompetentnost-kak-uslovie-professionalnogo-rosta-uchitelya>.

Как цитировать статью: Беляева О. А. Метапредметные компетенции педагогов: опыт эмпирического исследования // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 426—433. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.336.

For citation: Belyaeva O. A. Meta-subject competencies of teachers: empirical research experience. *Business. Education. Law*, 2021, no. 3, pp. 426—433. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.336.

УДК 378.147.31
ББК 74.489

DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.346

Gadzhieva Elena Anatolyevna,
Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Natural Science,
Geography and Tourism,
Pushkin Leningrad State University,
Russian Federation, Saint Petersburg,
e-mail: E.gadzhieva@lengu.ru

Гаджиева Елена Анатольевна,
канд. геогр. наук, доцент,
декан факультета естествознания, географии и туризма,
Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина,
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург,
e-mail: E.gadzhieva@lengu.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ «АНКЕТА» —
ХАРАКТЕРИСТИКА ИНФОКАРТОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ»**

**PEDAGOGICAL “QUESTIONNAIRE” —
CHARACTERISTICS OF INFOCARTOGRAPHIC METHOD
OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN THE DIRECTION OF “TOURISM”**

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

13.00.08 — Theory and methodology of vocational education

В статье рассмотрены основные характеристики инфокартографического метода визуализации учебной информации средствами графикации, или, другими словами, визуализации информации путем создания графического образа в виде графемы. Предлагаемый метод представляет собой основную составляющую часть информационно-картографического подхода при профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм». Подход содержит недостаточно используемый потенциал активизации и формирования пространственно-образного мышления за счет развития правополушарной мыслительной деятельности обучающихся средствами освоения языка визуализации учебной информации, ее анализа, генерализации, свертывания, столь необходимого для приобретения профессиональной компетентности специалистов, связанных

с геопространством как с ареной будущей деятельности.

Изложена актуальность формирования пространственно-образного мышления обучающихся в современных российских образовательных реалиях высшего образования, предполагающих инновационные «экранные» визуализированные источники информации, использование и освоение дистанционных образовательных платформ.

Теоретическая и практикоориентированная сущность интегративного подхода к гармоничному сочетанию теории и практики визуализации учебной информации раскрывается на представлении о том, что воздействие метода на предмет составляет содержание способа познания, который далее специализируется в разных типах такового. При этом выявляются латентные особенности образного мышления каждого обучающегося языку визуализации.