



© М. И. Бекоева, С. А. Амбалова, Б. А. Тахохов

DOI: [10.15293/2226-3365.1806.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.04)

УДК 378.14.015.62

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

М. И. Бекоева, С. А. Амбалова, Б. А. Тахохов (Владикавказ, Россия)

Проблема и цель. В работе решается актуальная научная проблема определения комплекса универсальных гуманитарных компетенций, являющихся базой профессиональной компетентности современного педагога. Цель работы связана с выявлением конкретного корпуса универсальных гуманитарных компетенций в профессиограме педагога, создающего концептуально-методологический уровень его профессиональной компетентности.

Методология. Работа базируется на гуманистической парадигме образования, ориентированной на свободное развитие личности; системном, личностно-ориентированном, деятельностном и компетентностном подходах с использованием таких методов, как обобщение и анализ, сравнение и описание.

Результаты. Установлено, что актуализированный в европейско-американском и отечественном образовании компетентностный подход детерминировал обращение к компетенциям, важным для профессионального и личностного становления педагога, однако перманентное усложнение его профессиональных обязанностей, необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения учащихся на высоком уровне возрождают такие компетенции, которые важны «здесь и сейчас», именно в сегодняшней аудитории, но в то же время носят универсальный гуманитарный характер. С точки зрения авторов, эти компетенции составляют инновативность и креативность педагога, его способность к созданию ученикоцентрированного образовательного пространства, совершенствуют культуру преподавания-обучения, мотивируют на постоянный творческий поиск. Корпус таких компетенций составляют: диалогическая, сотворческая, импровизационная, режиссерская, игротехническая, поликультурная и инклюзивная, краткие характеристики-дефиниции которых представлены в статье.

Бекоева Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Амбалова Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова.

E-mail: svetagul11@mail.ru

Тахохов Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова.

E-mail: borisbit@mail.ru



Заключение. Реализация предлагаемого подхода к подготовке студентов создает необходимые условия для существенного расширения спектра профессионально-педагогических компетенций будущих педагогов, разнообразит и обогащает образовательный процесс вуза, способствует укреплению гражданской позиции студентов, развитию их практического интеллекта и гуманитарного мировоззрения.

Ключевые слова: компетенция; практический интеллект; диалогичность; лидерство; со-творчество; игротехническая компетенция; креативность; импровизация.

Постановка проблемы

В последние годы одним из актуальных направлений образовательной политики Российской Федерации и научно-педагогического поиска является теоретическая разработка компетентностного подхода и его практическая реализация в образовательном процессе [1; 2; 6; 8]. На государственном уровне компетентностный подход нашел свое воплощение в федеральных образовательных стандартах, и тем самым стало очевидной судьбоносность данного решения для страны на ближайшую перспективу, что подтверждает правомерность мнения В. С. Сенашенко [14], Ю. Г. Татура [15], Г. И. Саранцева [13], считающих его инструментом модернизации российского образования. Основными единицами компетентностного подхода считаются компетенции, вокруг формирования которых у обучающихся строится процесс обучения и воспитания образовательной организации.

В научной литературе «компетенция» объясняется по-разному: по мнению И. А. Зимней, этот феномен относится к ряду макроконцепций, так как она как система со сложной структурой в профессиональной составляющей личности соседствует с другими её структурными компонентами [7], с точки зрения А. В. Хуторского, компетенция – это, во-первых, базовый компонент профессиональной культуры специалиста, во-вторых, новый подход к конструированию содержания

образования [16–17], для Н. Хомского компетенции – имплицитные знания, навыки (способности) и оценочные суждения (ценностные ориентации)¹.

Причина такой разноголосицы в определении содержательного наполнения компетенций состоит в том, что, подобно многим другим компонентам структуры личности, они не поддаются полностью эмпирической фиксации, по-видимому этим объясняется недостаточная чёткость и завершенность данного понятия, к тому же приписываемые ему свойства являются перечислением только визуально фиксируемых действий, в то время как способность к творчеству, являющаяся важнейшей характеристикой педагога, остается «за кадром».

Образовательные стандарты описывают формируемые у будущих педагогов компетенции – общекультурные и профессиональные, но они в большей части не определены содержательно, размыты в смысловом отношении; кроме того, не описан механизм выявления и систематизации необходимого количества компетенций для конкретного профиля подготовки.

По мнению М. М. Безруких и Н. В. Жадько [2], А. В. Белоцерковского [3], Е. В. Каравасвой [9], В. А. Прохорова [11] актуальной темой является корреляция профессионально-педагогических стандартов с

¹ Хомский Н. О природе и языке. – М.: UPSS, 2017. – 288 с.



ФГОС ВО, которые в последующих поколениях перейдут на рамочный формат для укрупненных групп направлений и специальностей (УГНС). В связи с этим возникает необходимость в универсальных компетенциях, охватывающих все элементы и виды деятельности учеников и педагогов, образовательный процесс школы в целом.

На актуальность этого взгляда влияет и положение ФГОС последней редакции о важности развития личностных качеств обучающихся, и педагогу для эффективного выполнения этого вида профессиональной деятельности необходимы именно универсальные гуманитарные компетенции, так как они во многом создают полноценность профессиональной подготовки в компетентностном подходе.

Школа нуждается в педагогах с фундаментальными гуманитарными компетенциями, позволяющими удовлетворять многообразные потребности всех субъектов образовательного процесса, не снижая требований образовательных стандартов. Очевидно, что две ведущие фигуры, два основных субъекта образовательного процесса – учитель и ученик – должны синхронизировать свои действия в организации преподавания-обучения

Таким образом, статья посвящена решению актуальной научной проблемы, связанной с определением корпуса универсальных гуманитарных компетенций, составляющих интегративную основу профессиональной компетентности педагога.

Целью работы является обоснование необходимого современным педагогам комплекса универсальных гуманитарных компетенций, дающего им возможность коммуни-

цировать на паритетных основах с возникающими, все более усложняющимися проблемами школьного образования.

Методология исследования

Методологию работы составили: гуманистическая парадигма, которая в образовании воплощается в психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального развития обучающихся; компетентностный, системный и деятельностный подходы в высшем педагогическом образовании.

Для обоснования и раскрытия темы исследования использовались следующие *методы*: теоретический анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы по проблеме; изучение и обобщение передового педагогического опыта; моделирование; интерпретационные методы – описание и сравнение; педагогическое наблюдение.

Результаты исследования

Для понимания природы универсальных гуманитарных компетенций педагога целесообразно обратиться к теоретической концепции, выдвинутой еще в 1930-х гг. Л. С. Выготским² и получившей дальнейшее развитие в трудах его учеников, прежде всего А. Н. Леонтьева³. Именно этот ракурс единства психики и деятельности наиболее плодотворен для характеристики понятия «гуманитарные педагогические компетенции», так как позволяет учесть общее строение профессиональной деятельности педагога, ее отдельные формы и компоненты. Главная единица деятельности – действие – процесс, подчиненный определенной цели, поэтому содержанием деятельности являются практические и умственные действия как относительно самостоятельные про-

² Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2009. – 339 с.

³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.



цессы, направленные на достижение определенной педагогической цели и аккумулированные в деятельности, составными частями которой они являются. Эти отдельные стороны деятельности педагога создают его умение как сложное целостное образование, совокупность которых, система операций как способ выполнения действия, формирует компетенцию. Универсальная гуманитарная компетенция (как система действий педагога) выступает не в качестве простого повторения прошлого опыта, так как любая педагогическая ситуация эксклюзивна, неповторима, а в виде переноса действия в измененные условия. Следовательно, мы можем определить данную компетенцию как единство практических, перцептивных, мыслительных, мнемических действий и нестереотипного, гибкого, обобщенного применения знаний.

Универсальные гуманитарные компетенции как способ существования накопленных знаний и умений, их оптимальное сочетание и слияние манифестирует педагога, обеспечивая ему востребованность в профессионально – личностном плане и успешность в ведущей деятельности [17]. Соответствуя разным профессиональным ролям учителя, рассматриваемые компетенции создают в совокупности полифоническую личность с интеллектуально-практическими установками как устойчивой системой отношений к ученикам и к своему воплощенному образу в профессии. В деятельности педагога мы находим широкий набор умений публичной личности с гибкой ментальностью и динамичным профессионализмом, субъекта информации, исследователя, режиссера-постановщика, предметника, методиста, организатора и т. д.; в процессе коммуницирования он выступает с позиций лидера коммуникативного акта, наставника, партнера и фасилитатора этого процесса [4; 18; 20].

Универсальная природа данных компетенций подчеркивается тем обстоятельством, что они охватывают все элементы и виды деятельности студентов и преподавателей, образовательный процесс в целом: рабочие программы и учебно-методические комплексы, исследовательские темы, качество обучения, формирование методик, необходимых в процессе педагогической деятельности в школе. Являясь составными компонентами матрицы будущих педагогов, универсальные гуманитарные компетенции могут быть сведены в три блока: креативность, диалогичность и лидерство.

– «креативность» имеет в своем составе набор следующих качеств: критическое мышление, опирающееся на гибкие стратегии, которые могут отливаться в форму интеллектуальной интуиции; проблемная ориентация, направленная на поиск противоречий и выявление ведущих аспектов проблемы; динамичность как способность быстро решать разноплановые интеллектуальные и практические задачи, без потерь переключаясь с одних на другие;

– «диалогичность» содержит коннотации, обозначающие различие, самость каждой личности при взаимодействии с другой личностью, их равноправие, направленность на взаимное признание и принятие. Диалогичность – особое качество образования, манифестирующее его целостность, демократичность, акцент на саморазвитие, предостережение от умственной стагнации, стимул к интеллектуальному и личностно-профессиональному развитию;

– «лидерство» состоит из совокупности таких качеств, как влияние, ответственность, самостоятельность, справедливость, нравственная воля.

Далее мы раскроем содержание этих блоков, наполнив их такими компетенциями,



как диалогическая, режиссерская, импровизационная, сотворческая, игротехническая, поликультурная и инклюзивная, дефиниции которых раскрываются в нашей статье.

Диалогическая компетенция в профессиограме современного педагога должна занимать одно из ведущих мест, так как формирование и формулирование мысли, являющейся квинтэссенцией вербального взаимодействия, происходит с наибольшей результативностью именно в процессе диалога, средоточия интерактивного эффекта образования, его ступка.

Диалог – социальный императив современности, актуальный для межкультурного и межличностного взаимодействия – интересен интерпретационными возможностями, свободной активностью его участников, наличием дискуссионной площадки, направленностью на формирование гуманитарного мышления. Здесь, в диалоге, индивидуальный опыт, личное мнение, анализ фактов, событий, явлений становятся взаимной ценностью и источником нового знания или его иной интерпретации [23].

Позиция каждого из участников диалога имеет право на существование, так как она – показатель степени субъективного понимания тематики общения и именно в этом кроется герменевтическое значение диалоговой концепции – осмысление человеческого духовного опыта, принятие гуманитарных фактов и ценностей. Взаимодействие и интерес как результат диалога и полилога служат идеологией современного гуманистического образования, цель которого – формирование фундамента конкурентоспособного специалиста, духовно-нравственное развитие личности [19; 21; 24].

Условия и принципы диалога раскрываются в следующих установках: когнитивная и эмоциональная открытость педагога и обуча-

ющихся, психологический настрой на актуальное состояние партнера по общению, доверительность и безоценочность выражения чувств и мыслей. В диалогическом общении образуется общее психологическое пространство, создается единое интеллектуально-эмоциональное поле, в котором протекает взаимодействие, необходимое для консенсуса и творчества ведущих субъектов образовательного процесса.

Режиссерская компетенция педагога обусловлена онтологической сутью педагогики как науки и искусства, где последнее занимает ведущее место. Урок, занятие – по сути спектакль, со своей драматургией, действующими лицами, коллизиями, исполнителями и т. д., и этот спектакль ставит режиссер – педагог, но он одновременно выступает в главной роли и создает постановку, и автором пьесы-урока является он сам. Таким образом, урок или занятие – это всегда индивидуально-авторская разработка педагога-творца.

Всякое публичное действие содержит образ аудитории, поэтому педагогу необходимо мысленно представить весь ход занятия, учеников – действующих лиц, их поведение, возможную активность или пассивность, «прокрутить» сценарий от пролога до финала, подумать о режиссуре: монологи и диалоги, дискуссия, игровые фрагменты, сочетание устных и письменных заданий, реализация обратной связи, импровизация и «рояль в кустах». Эффективность такого занятия – спектакля зависит от того, насколько, кроме самого преподавателя, подготовлены и другие соведущие, студенты – 4–5 человек, двое из которых должны выступить с короткими сообщениями, а другие становятся модераторами полилога – дискуссии по отдельным вопросам темы обсуждения. В вузе, школе педагог – всегда лидер, способный приковать внимание



слушателей монологом, организовать диалоговое общение и вести его в соответствии с нормами этикета и профессионального общения. Его обязанность заинтересовать слушателей темой и своей личностью, не столько преподнести научные знания, сколько сформировать устойчивый познавательный интерес как фактор и условие заинтересованного усвоения учащимися программного материала.

Импровизационная компетенция как обязательная составляющая педагогической деятельности признается признаком творческой личности. Импровизация – суть педагогики, ее сердцевина: в каждой педагогической ситуации она имеет место; в ней проявляется уровень подготовленности участников образовательного процесса, их интеллект, образованность, остроумие, чувство юмора, определенная свобода – как психологическая, так и методическая. Импровизируя, участники находят новое решение возникающих ситуаций, быстро и гибко реагируют на вопросы. Вообще спонтанные, стихийные, непредвиденные ситуации, часто имеющие проблемный характер, возникают постоянно не только на уроке, но и в ходе внеклассного мероприятия и разрешать их надо профессионально, трансформируя, уточняя, дополняя, корректируя заготовленный материал, «рояль в кустах». Обучать будущих педагогов импровизации следует на любом занятии, так как при этом у них формируются такие качества, как общительность, коммуникативная гибкость и толерантность, умение управлять своим психофизическим состоянием, строить свои высказывания по правилам риторики (привлечение внимания слушателей, убедительная аргу-

ментация, интересные примеры, паузация, использование метафор, акцентуация). Следовательно, импровизационная компетенция – важнейшее качество современного педагога [21; 23].

Сотворческая компетенция реализуется в совместной деятельности, в которой учитель и ученик выступают в качестве содеятелей, со-творцов, естественно взаимодействуют как в образовательном процессе, так и вне его, реализуя вербальные и невербальные коммуникативные стратегии.

Сотворчество учителя и ученика, их сотрудничество в учебно-познавательной деятельности, общении, предоставлении равных возможностей для каждого в творческом самовыражении в процессе научного поиска, вербального поведения лежат в основе гуманистической педагогики⁴ [5; 20]. По своей природе сотворчество – всегда совместная творческая деятельность, но первую скрипку в ней играет учитель, создающий положительную мотивацию учащихся, интерес и творческое отношение к поиску аргументированных ответов на поставленные исследовательские задачи, определяет для каждого обучающегося зону его ближайшего развития. Л. С. Выготский отмечал, что творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и придумывает что-либо новое, какой бы крупницей ни оказалось это новое по сравнению с созданием гениев⁵.

Педагог создает сотворческое действие так же, как и обучающиеся, полностью принимает все их проявления в совместной деятельности, выступает в качестве равноценного,

⁴ Leetz F., Kastelliz D. Quality audits – fit for purpose? Student-centred learning, teaching and assessment and external reviews of higher education institutions' internal quality management. URL: [http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0)

[2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0)

⁵ Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2009. – С. 6.



равноправного партнера. Общение учеников между собой и с учителем превращается в поисковый личностно-ориентированный диалог, в котором такие неформализуемые, неотчуждаемые от личности педагога интимные свойства, как интуиция, вдохновение, творческое переживание и озарение, одержимость и горение становятся одним из главных условий его успешного творческого труда. Весьма существенна эмоционально-коммуникативная составляющая педагогической деятельности: доброжелательный, поощрительно-шутливый тон, самоирония. Создание творческой атмосферы в процессе обучения предполагает нетривиальное, эксклюзивное решение педагогических задач, постоянное саморазвитие педагога, поиск «белых пятен» в образовательно-воспитательном пространстве⁶.

Игротехническая компетенция педагога свидетельствует о понимании им природы игры, ее роли во всестороннем развитии личности, о владении игровыми технологиями, умении подобрать и поставить подходящую к образовательной ситуации игру, самому играть наряду с учениками, не заигрывать, не превращать классные занятия в сплошные игры. Различные виды и формы игры в федеральных образовательных стандартах разного уровня, наряду с элементами театральной педагогики и тренингами, приравниваются к активным технологиям обучения, и учителя и преподаватели вузов все активнее включают их в свой методический арсенал, тем более что очевидна их роль в развитии у обучающихся необходимой мотивации к активной учебно-

познавательной деятельности путем приведения эмоционального и рационального к соотношению, наиболее благоприятному для усвоения учебного материала [5; 15].

Игра – это иллюзорная реализация определенных желаемых целей, поиск, моделирование путей решения актуальных задач. Ее основу составляют индивидуальные представления – ситуации, в которых человек выступает в разных ролях и при этом дает возможность материализоваться своей фантазии, самовыражаться в творческой игровой активности. В игре сосредоточены все опоры культуры, организованные в виде уникальной совокупности ролей, положений, норм, правил, ценностей; по сути, культура и есть бесчисленное множество разнообразных игр. Как система упражнений она формирует навыки воспитания и самовоспитания, выполнения определенной деятельности; именно через игру человек приспособляется к реальной действительности, к решению жизненных задач⁷.

Анализ дидактических игр, популярных в образовании [6; 12], показывает, что они не могут быть строго регламентированы, распланы заранее, структурированы поэлементно, так как спонтанны как фрагменты занятия, строятся на быстрой реакции педагога и учеников, создают реальную профессиональную ситуацию, моделируя ее в аудитории. Развитие воображения, фантазии, мыслетворчества учащихся происходит в каждой игровой ситуации, требующей творческого наития и адекватности в презентации чувств и мыслей.

Необходимость формирования поликультурной компетенции будущего педагога

⁶ Harrison T. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_

⁷ Gonçaves I., Lucas A., Moura G., Sereno P. Tutoring Support Office: increasing teacher student contact in

higher education, promoting a shift from teaching to learning? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0



связана с пониманием того, что поликультурность стала абсолютной доминантой современного человеческого сознания, ориентированного на адекватное взаимопонимание людей, принадлежащих к разным национальным культурам [8]. Коммуницирование в этом контексте – взаимодействие культур, их диалог, интерес, взаимное принятие и готовность к позитивному сотрудничеству. Феномен поликультурной компетенции интерпретируется в качестве формы социальной идентификации личности, которая осмысливается как глубокая внутренняя трансформация сознания человека, позволяющая выйти за пределы этнических рамок, обозначенных той культурой традицией, в лоне которой он был воспитан, как способность к эффективному взаимодействию с представителями другой культуры.

Формирование поликультурной компетенции подразумевает духовно-нравственное восхождение и возвышение личности, способность к принятию других существующих культур через осознание своих культурных корней и места своей культуры в окружающем мире.

Развитие поликультурной осведомленности обучающихся рассматривается как интериоризация понятий:

– каждая культура имеет свой собственный контекст и логику;

– ни одна культура не является лучше другой, поскольку каждая обладает собственной системой взаимодействующих элементов;

– любая культура является приемлемой до тех пор, пока она сохраняет способность к функционированию и развитию [10; 25].

Интерес к культурной традиции каждого народа, являясь составляющей поликультурной компетенции педагога, способствует воспитанию чувства равенства, культуры достоинства в межнациональных отношениях, обеспечивает межкультурный диалог предста-

вителей различных этносов, рост прогрессивных механизмов социализации и аккультурации, что в последующей профессиональной деятельности находит свое практическое воплощение.

В современном образовании одной из самых актуальных проблем признается теоретическая разработка и практическое воплощение технологий инклюзивного образования. Злободневность инклюзии объясняется необходимостью включения в разнообразные формы социально-культурной и образовательно-воспитательной деятельности школы детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечить им психолого-педагогическую поддержку.

Наряду с материально-техническим оснащением образовательных организаций, созданием необходимой инфраструктуры, на первый план выступает формирование инклюзивной компетенции педагога, способного и готового работать эффективно с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, владеющего соответствующими технологиями обучения и взаимодействия с ними.

Природа инклюзивной компетенции заключается в том, что она характеризует личность педагога с точки зрения его умений практически реализовать знания об инклюзии, творчески, в зависимости от возможностей здоровья ученика, осуществлять на высоком уровне педагогическую деятельность [20; 22]. Как интегративное понятие инклюзивная компетенция включает такие ментальные ценности, как психолого-педагогическую и предметную подготовку и нравственную культуру, эмпатию, толерантность; именно последние являются краеугольным камнем данной компетенции, так как толерантность и эмпатия пронизывают нравственный императив личности: мировоззрение, поведение, речевой



этикет и культуру общения, создающие полифонию профессионально-личностных отношений учителей и их учеников.

Готовность к ежедневному психолого-педагогическому сопровождению учащихся с особыми потребностями и возможностями есть не что иное, как способность диагностировать состояние ребенка по его поведению, взаимодействовать с семьей, устранять психологические барьеры, подбирать адекватный педагогический инструментарий для мягкой адаптации детей к различным формам проектной, творческой, учебно-познавательной и социально-культурной деятельности, систематически развивать навыки коммуницирования и групповой интеракции, создавать благоприятный морально-психологический климат в классе.

Заключение

Проведенным исследованием определено, что базовые составляющие профессиональной компетентности педагога, его оптимальный образ, типические черты сложились

в процессе развития образования и педагогической мысли. Однако его миссия в современной социально-культурной ситуации, положение как репрезентанта духовно-нравственной культуры в ее синхронии и диахронии, необходимое сотрудничество и взаимодействие с постоянно развивающимся социумом и учениками, самоорганизующимися, неустойчивыми, непредсказуемыми, трудно поддающимся контролю, значительно расширили спектр решаемых им профессиональных задач.

Представленные универсальные гуманитарные компетенции, являющиеся несущей целевой конструкцией профессиональной компетентности, наряду с дисциплинарными знаниями и навыками, дают педагогам интеллектуальную независимость, уверенность в себе по широкому кругу профессиональной, социальной и гражданской жизнедеятельности, важными для работы именно в современной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Байдено В. И., Селезнёва Н. А.** Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (статья 1) // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 94–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30383248>
2. **Безруких М. М., Жадько Н. В.** О ключевых компетенциях педагога и «границах» педагогического образования // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 3–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22830083>
3. **Белоцерковский А. В.** К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 26–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23929712>
4. **Болотов В. А., Мотова Г. Н., Наводнов В. Г., Рыжакова О. Е.** О новом концептуальном подходе к выбору лучших образовательных программ // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 5–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27330096>
5. **Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.** Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 51–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26644497>



6. **Дахин А. Н.** Педагогические проекты: история, инновации, интерпретации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1. – С. 18–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714889>
7. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21956022>
8. **Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М.** Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 43–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24993105>
9. **Караваяева Е. В.** Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 5–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770719>
10. **Каспржак А. Г., Калашников С. П.** Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 87–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413089>
11. **Прохоров В. А.** Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 1. – С. 31–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32334328>
12. **Русакowa С. П.** Развитие критического мышления с использованием веб-ресурса learningapps.org на уроках информатики // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 4. – С. 93–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32268692>
13. **Саранцев Г. И.** Предметно-педагогическое мышление в профессиональных компетенциях педагога // Педагогика. – 2015. – № 10. – С. 59–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25054211>
14. **Сенашенко В. С.** О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 5–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29381630>
15. **Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21823723>
16. **Хуторской А. В.** Метапредметный подход к проектированию образования // Инновации в образовании. – 2017. – № 12. – С. 5–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30684939>
17. **Хуторской А. В.** Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
18. **Alshahrani S., Ahmed E., Ward R.** The influence of online resources on student–lecturer relationship in higher education: a comparison study // *Journal of Computers in Education*. – 2017. – Vol. 4 (2). – Pp. 87–106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-017-0083-8>
19. **Boer de E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H.** Using an Attribution Support Tool to Enhance the Teacher Efficacy of Student Science Teachers // *Journal of Science Teacher Education*. – 2016. – Vol. 27, Issue 3. – P. 303–324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
20. **Boukaert M.** Designing a materials development course for EFL student teachers: principles and pitfalls // *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2016. – Vol. 10, Issue 2. – P. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090994>
21. **Claessens L. C. A., van Tartwijk J., van der Want A. C., Pennings H. J. M., Verloop N., den Brok P. J., Wubbels T.** Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside // *The Journal of Educational Research*. – 2017. – Vol. 110, Issue 5. – P. 478–493. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>



22. **Coenders F., Terlouw C.** A Model for In-service Teacher Learning in the Context of an Innovation // Journal of Science Teacher Education. – 2015. – Vol. 26, Issue 5. – P. 451–470. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9432-5>
23. **McGrath K. F., Van Bergen P.** Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes // Educational Research Review. – 2015. – Vol. 14. – P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
24. **Mohammadi M., Moradi K.** Exploring Change in EFL Teachers' Perceptions of Professional Development // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2017. – Vol. 19 (1). – P. 22–42. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0002>
25. **Okeke C. I., Mtyuda P. N.** Teacher Job Dissatisfaction: Implications for Teacher Sustainability and Social Transformation // Journal of Teacher Education for Sustainability. – 2017. – Vol. 19, № 1. – P. 54–68. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0004>



DOI: [10.15293/2226-3365.1806.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.04)

Marina Ivanovna Bekoeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
K. L. Khetagurov North-Ossetian State University, Vladikavkaz, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0538-4707>

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Svetlana Alekseevna Ambalova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
K. L. Khetagurov North-Ossetian State University, Vladikavkaz, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0415-2605>

E-mail: svetagul11@mail.ru

Boris Aleksandrovich Takhokhov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,
Department of Pedagogy and Psychology,
K. L. Khetagurov North-Ossetian State University, Vladikavkaz, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2854-8735>

E-mail: borisbit@mail.ru

Universal humanitarian competencies as a basis for developing professional competence of a modern teacher

Abstract

Introduction. *The article affirms the idea that the role of a teacher in modern education is not determined by transmission of a certain bundle of knowledge, information and practical experience. Thus, the work addresses a significant scientific problem of identifying the set of universal humanitarian competences which form the basis of modern teachers' professional competence. The purpose of the research is to identify a specific corpus of universal humanitarian competences of teachers, creating a conceptual and methodological level of their professional competence.*

Materials and Methods. *The methodology of the work is based on the humanistic paradigm of education, focused on individual's free development; systemic, personality-centered, activity-based and competence-based approaches, using such methods as generalization and analysis, comparison and description.*

Results. *The study found that competence-based approach updated in European-American and Russian education determined addressing to competences necessary for teachers' professional and personal development, on the other hand, permanent complication of their professional duties, the need for psychological and pedagogical support for students at a high level generate such competencies, which are important 'at this particular moment', in today's classroom, but at the same time, they have universal humanitarian nature. From the authors' point of view, these competencies constitute teachers' innovativeness and creativity, their ability to create student-centered educational environment, improve culture of teaching and learning, encourage them for a constant creative search. The corpus of such*



competencies are dialogical, co-creative, improvisational, directorial, game-technical, multicultural and inclusive. Their brief definitions are presented in the article.

Conclusions. The implementation of the proposed approach to preparation of students creates necessary conditions for a substantial expansion of a range of professional and pedagogical competences of prospective teachers, diversifies and enriches the educational process within a university, contributes to strengthening students' civic position and developing their practical intelligence and humanitarian outlook.

Keywords

Competence; Practical intellect; Creativity; Dialogicality; Leadership; Co-creation; Igrotehnich Competence; Improvisation.

REFERENCES

1. Baidenko V. I., Selezneva N. A. Today's round of the bologna process: continued optimism. and a little bit about Russian (Paper 1). *Higher Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 94–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30383248>
2. Bezrukih M. M., Zhadko N. V. About key competences of the teacher and "borders" of pedagogical education. *Pedagogy*, 2014, no. 5, pp. 3–7. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22830083>
3. Belotserkovsky A. V. On coordination of educational and professional standards. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 6, pp. 26–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23929712>
4. Bolotov V. A., Motova G. N., Navodnov V. G., Ryzhakova O. E. New conceptual approach towards selecting the best educational programmes. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 11, pp. 5–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27330096>
5. Vedernikova L. V., Elantseva S. A., Povoroznyuk O. A. The development of professional personal position of an educator as a creative professional in the context of modernizing the system of education. *Pedagogical Education and Science*, 2016, no. 1, pp. 51–59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26644497>
6. Dakhin A. N. Educational project: History and innovations. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2016, no. 1, pp. 18–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25714889>
7. Zimnya I. A. Winter key competence-a new paradigm of the result of education. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21956022>
8. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Competence assessment: Challenges and solutions. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 1, pp. 43–52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24993105>
9. Karavaeva E. V. Qualifications of higher education and professional qualifications: Harmonization with efforts. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 12, pp. 5–12. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770719>
10. Kasprzhak A. G., Kalashnikov S. P. The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teacher training programs. *Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 87–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413089>
11. Prokhorov V. A. Professional standard and Federal State Educational Standard for undergraduate programs. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 1, pp. 31–36. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32334328>



12. Rusakova S. P. Development of critical thinking using the web resource LearningApps.org on the informatics lessons. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2017, no. 4, pp. 93–100. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32268692>
13. Sarantsev G. I. Subject and pedagogical thinking in professional competences of the teacher. *Pedagogy*, 2015, no. 10, pp. 59–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25054211>
14. Senashenko V. S. On the reforming of national higher education system. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 5–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29381630>
15. Tatur Yu. G. The competence in the structure of the model of quality of training of specialists. *Higher Education today*, 2004, no. 3, pp. 20–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21823723>
16. Khutorskoy A. V. Training MetaTrader approach to design education. *Innovations in Education*, 2017, no. 12, pp. 5–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30684939>
17. Khutorskoy A. V. Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 12, pp. 85–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30770728>
18. Alshahrani S., Ahmed E., Ward R. The influence of online resources on student–lecturer relationship in higher education: A comparison study. *Journal of Computers in Education*, 2017, vol. 4 (2), pp. 87–106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-017-0083-8>
19. Boer de E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H. Using an attribution support tool to enhance the teacher efficacy of student science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 2016, vol. 27, issue 3, pp. 303–324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
20. Boukaert M. Designing a materials development course for EFL student teachers: Principles and pitfalls. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2016, vol. 10, issue 2, pp. 90–105. DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090994>
21. Claessens L. C. A., van Tartwijk J., van der Want A. C., Pennings H. J. M., Verloop N., den Brok P. J., Wubbels T. Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 2017, vol. 110, issue 5, pp. 478–493. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
22. Coenders F., Terlouw C. A Model for in-service teacher learning in the context of an innovation. *Journal of Science Teacher Education*, 2015, vol. 26, issue 5, pp. 451–470. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9432-5>
23. McGrath K. F., Van Bergen P. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 2015, vol. 14, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
24. Mohammadi M., Moradi K. Exploring change in EFL teachers’ perceptions of professional development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, vol. 19 (1), pp. 22–42. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0002>
25. Okeke C. I., Mtyuda P. N. Teacher job dissatisfaction: implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2017, vol. 19, no. 1, pp. 54–68. DOI: <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0004>

Submitted: 23 June 2018

Accepted: 06 November 2018

Published: 31 December 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).