

УДК 37.02

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ
НОВОГО КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***Трубин Г. А.***THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALIST AS A RESOURCE
FOR NEW QUALITY VOCATIONAL EDUCATION***Trubin G. A.*

В статье рассматривается профессиональная компетентность в контексте нового качества профессионального образования. Определяется понятие профессиональной компетентности.

The professional competence at the context of new quality of trade education is examined in the article. The concept of professional competence is determined there.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист, профессиональное образование.

Keywords: professional competence, specialist, trade education.

Актуальность статьи. Анализ парадигмальных характеристик современного образования – один из центральных элементов осмысления профессиональной компетентности. Новый образ человека должен основываться на сочетании глубоких профессиональных знаний с умением непрерывно учиться, быть готовыми к смене деятельности, иметь духовно-этическую ориентацию, самостоятельно формировать «Я-концепцию». Специалиста новой формирующейся эпохи будут отличать социальная активность, стремление к духовному единению с другими людьми, новое понимание мира и смысла существования в нем индивида, сопричастность к происходящим вокруг событиям.

Цель статьи – раскрыть специфику профессиональной компетентности специалиста как ресурс обеспечения нового качества профессионального образования.

Введение понятия «профессиональная компетентность» обусловлено широтой его содержания, интегративностью характеристик, которые включают такие понятия, как «профессионализм», «квалификация», «компетенции», «профессиональные способности» и др.

Проанализировав разные подходы, которые определяют понятие «профессиональная компетентность» (Н. Кузьмина, В. Сластенин, И. Зязюн, Г. Беленькая, А. Маркова, В. Монахов и др.) мы отмечаем, что профессиональную компетентность большинство авторов рассматривают как совокупность интегративных характеристик педагога, которые помогают ему в решении профессионально-педагогических заданий.

Профессиональную компетентность ученые рассматривают преимущественно в трех аспектах: личностный (субъектные, личностные, профессионально-значимые образования); теоретический (фундаментальная профессиональная подготовка, метазнания); практический (способность использовать приобретенные знания, умения, навыки на практике и в повседневной жизни).

Наряду с развитием идей компетентностного подхода в последнее время в отечественной педагогике и психологии все большее значение приобретает субъектный подход (С. Рубинштейн, А. Брушлинский, К. Абульханова-Славская, В. Слободчиков,

Е. Волкова, А. Гогоберидзе) к изучению личности, суть которого состоит в том, что он позволяет рассматривать профессионала как целостного субъекта образовательного процесса.

Методологией субъектного подхода является концепция личности С. Рубинштейна, в соответствии с которой развитие субъектного начала проходит в пространстве личности, которая понимается как интегратор всех психических процессов человека [10].

В психологии субъект рассматривается как «индивид или группа, как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, делающий изменения в других людях и в себе как в других» [5, с. 37].

С позиции субъектного подхода одним из приоритетных заданий системы непрерывного образования является формирование субъектных качеств личности педагога как профессионально значимых.

Профессиональная компетентность – это уровень профессиональной подготовки, включающий: систему знаний и умений, позволяющих решать профессиональные задачи; философско-методологическую культуру, помогающую определить нравственные приоритеты, сущность бытия, предназначение человека, понимание неограниченных возможностей его самосовершенствования; правовую культуру как стабилизирующий фактор его гуманистической ориентации во всех жизненных ситуациях.

Поэтому в содержание профессиональной подготовки должен быть заложен механизм, обеспечивающий развитие будущих специалистов нового качества профессионального образования, открытого изменениям и творческому поиску, исследованию быстро меняющегося мира, изменений конъюнктуры на рынке труда. При этом ценностные ориентации состоят в признании приоритета гуманистических традиций, самооценки и значимости человеческой личности, способной к саморазвитию и конструктивному взаимодействию с окружающей природой и социальной средой.

Следовательно, структура учебно-воспитательного процесса учебного заведения должна закрепить мотивацию студентов на поиск истины, на исследование, на постоянство образования и самообразования в течение всей жизни.

М. А. Князян пишет о необходимости включения личности в качественно новый вид учебно-познавательной деятельности – самостоятельно-исследовательский, который бы интегрировано, целостно, системно активизировал ценностный, культурный, интеллектуальный, творческий, поисковый, рефлексивный потенциал будущего специалиста на субъективном уровне [4, с. 18].

Ю. Г. Репьев утверждает, что система профессионального образования должна готовить специалистов к продуктивной деятельности в течение всего дееспособного периода его жизни с различным уровнем квалификации в одной из сфер общественной деятельности, включая переработку информации, энергии, материалов. Главной функцией системы научного образования является развитие способностей к научному творчеству [9, с. 24].

С. С. Кошлев [3] считает, что ведущими методами в системе профессионального образования должны быть методы самотворчества, методы мыследеятельности, метод частично-поисковый и исследовательский.

Исследовательская деятельность студентов, как компонент системы профессионального образования, изучается уже давно. Выделяют два ее вида: учебно-исследовательская работа студентов (далее – УИРС) и научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС). Различия между ними фиксируются по произвольности включения: УИРС – обязательный для каждого студента вид деятельности, включенный в учебный план вуза. Научно-исследовательская работа – это самостоятельная, осуществляемая на добровольных началах исследовательская работа будущего специалиста.

Средства достижения цели в УИРС – система форм взаимодействия преподавателя и студента, уровни саморегуляции (от максимальной помощи к нарастанию активности вплоть до саморегулируемых и самопобуждаемых исследовательских действий).

Цели НИРС – это установление новых взаимосвязей, зависимостей в предметно-специфической сфере.

Эффективность НИРС зависит от степени овладения исследовательской деятельностью, потребностью ее осуществлять.

В качестве критериев эффективности УИРС должны быть взяты: уровень саморегуляции в исследовательской деятельности; уровень удовлетворенности процессом и результатом исследования; уровень избирательности как мера сформированности личностно значимых элементов исследовательской деятельности; системность организации внутреннего плана исследовательских действий, позволяющая в любой ситуации воспроизвести всю картину исследовательской деятельности. Иными словами, итогом учебно-исследовательской деятельности студента должна стать его способность свести все неизвестные к известному исследовательскому алгоритму, поставить новые задачи, выдвинуть гипотезы их решения; отобрать средства для их

решения; проверить гипотезы; отбросить ненужные; обосновать правомерность решения.

Учебно-исследовательская работа студентов является обязательным условием формирования профессиональной компетентности.

С учетом изложенного выше, мы предлагаем понимать профессиональную компетентность как интегративную характеристику личности педагога, структурными компонентами которой являются теоретическая, технологическая, коммуникативная и личностная компетентность, которые формируются благодаря профессионально значимым качествам, позволяющие быть учителю субъектом педагогической деятельности и жизнетворчества.

Ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны и многомерны, основываются на свойствах человека и проявляются в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности. Овладение ими позволяет решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни.

В ходе нашего исследования, были выделены такие продуктивные в контексте, ключевые социальные компетентности, как способность ориентироваться в социально-экономических условиях производства; умение межличностного взаимодействия; сознание и понимание групповых (коллективных) ценностей; способность к соединению личных интересов с общественными; готовность к взаимопомощи; коммуникативная компетенция; культура речи и речевого общения; культура поведения; правовая культура; политическая грамотность; способность к взаимопониманию.

Перечень ключевых компетентностей, индикаторов для их эксплицирования, а также предложения по структуре оценочных средств, желательных к использованию в стандарте среднего профессионального образования нового поколения, могут быть представлены в виде инвариантной части требований к качеству подготовки выпускников профессиональных заведений, которая представляется следующим образом.

Целями образовательного процесса в дополнительном профессиональном заведении, по нашему мнению, являются: формирование базовых (полипрофессиональных), общекультурных (ключевых) и профессиональных (монопрофессиональных) компетентностей; духовное и нравственное развитие личности выпускника среднего профессионального учебного заведения; формирование активной жизненной, гражданской и профессиональной позиции; формирование коммуникативной и информационной культуры.

Резюмируя, можно заключить, что модель современного специалиста должна учитывать: требования к специалисту, вытекающие из экономики, основанной на знаниях; психологические представления о структуре трудовой деятельности; перспективный, но пока еще только формирующийся под-

ход к оценке качества образования на основе компетенций специалиста.

Каждый из отмеченных аспектов выдвигает определенные требования к выпускнику дополнительного профессионального заведения.

В значительной мере они пересекаются. Итоговая модель присвоения квалификации по специальности должна интегрировать эти требования.

Суммируя сказанное, можно предложить, что выпускник дополнительного профессионального заведения должен характеризоваться:

1. *Ключевыми компетенциями (социально-личностными)*: относящимися к человеку как индивиду, субъекту деятельности и личности; социальными, определяющими его взаимодействие с другими людьми; относящимися к умению учиться.

2. *Общепрофессиональными компетенциями*: информационными, связанными с получением и обработкой информации; расчетными, связанными с умением решать профессиональные задачи с использованием адекватного математического аппарата; эксплуатационными; управленческими, организационными; конструкторскими; проектировочными; экономическими, включающими поведение на рынке труда.

Эти компетенции должны формироваться как общие для широкого круга профессий. Они обеспечивают гибкое поведение на рынке труда.

3. *Специальными компетенциями* или профессионально-функциональными знаниями и умениями, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. Они обеспечивают конкретизацию общепрофессиональных компетенций.

В предлагаемой модели акцент в подготовке специалиста смещается на *социально-личностные и общепрофессиональные компетенции*, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного образования. В то же время необходимо избегать ситуаций, когда выпускник подготовлен ко всему и ни к чему конкретно. *Задачи объектной и предметной подготовки решает блок специальных компетенций*, профессионально ориентированных знаний и навыков.

Нами были разграничены три основные группы компетенций: компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [2, с. 34 – 42]; [11, с. 20 – 26].

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда; что человек проявляется в системе отношений к обществу другим людям, к себе, к труду, что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития [1; 6].

Акмеология D (O) T – наука о путях достижения вершин профессионализма, что профессионализм

включает компетентности [7, с. 76 – 82; 8, с. 82 – 88].

Анализ трактовок компетентности, представленный в логике названных выше трех оснований их группировки (с учетом теоретического обоснования), позволяет определить нижеследующую номенклатуру: а) самих компетентностей, б) набор входящих в каждую из них компонентов.

Зимняя И. А. в своей работе выделяет следующие виды ключевых компетентностей:

1. *Компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения*: компетентности здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни; компетентности ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии; компетентности интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний; компетентности гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн); компетентности самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. *Компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы*: компетентности социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность; компетентности в общении: устном, письменном, диалоге, монологе, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. *Компетентности, относящиеся к деятельности человека*: компетентности познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетентности деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности; компетентности информационных технологий: при-

ем, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией.

Очевидно, что эти актуальные компетентности будут включать такие характеристики, как:

а) готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т. е. поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Такая трактовка компетентностей в совокупности их характеристик в общем плане становления компетентностного подхода (СВЕ) к образованию свидетельствует, как это отмечается ранее, об очень большой сложности их измерения и оценивания.

Качество подготовки выпускников дополнительных профессиональных учреждений может оцениваться в соответствии с конкретными компетентностными показателями (индикаторами).

Однако для оценки качества подготовки выпускников в рамках компетентностной модели оценочные средства должны быть дополнены инструментами, позволяющими определить готовность (мотивированную способность) выпускника осуществлять те или иные виды профессиональной деятельности.

Итак, по нашему мнению, для объективной и комплексной оценки качества подготовки выпускников дополнительных профессиональных учреждений необходимо: применять рейтинговую оценку в процессе использования каждого итогового оценочного средства; привлекать для участия в итоговой аттестации преподавателей и специалистов из других вузов и научно-исследовательских организаций, представителей органов управления образованием, педагогической общественности и других социальных партнеров.

Рекомендуемыми критериями для оценки качества подготовки выпускников на итоговом государственном экзамене являются следующие: владение информацией и умениями в рамках предметной области знания; способность разрешать учебные (смоделированные) проблемы профессиональной деятельности; качество ответов на дополнительные вопросы; коммуникативные умения и навыки.

Таким образом, компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов.

Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь, связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагно-

стированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) его деятельности в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался.

Из вышесказанного следует несколько важных выводов:

1. Целесообразно всемерно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане творческой самостоятельной работе студентов.

2. При создании планов внеучебных мероприятий следует учитывать необходимость формирования ценностно-смысловых компонентов компетентности будущего специалиста.

Выводы. Понятие «компетентность» в своей сущности подвижно, исторически изменчиво, антиинерционно. Знания и умения, даже определенные творческие способности, устаревают со временем, становятся неадекватными новой исторической ситуации. При ускоряющемся накоплении знаний, смене технологий и социокультурных условий отставание воспроизводит и углубляет перманентный кризис образования. Компетентность же не привязана жестко к определенным образовательным содержаниям, знаниям или к иным способностям. Меняются ситуации, меняются цели и нормы, меняются культурные образцы (интеллектуальные, технические и прочие), обращения с ситуациями, меняются сами люди, их запросы и возможности – при всем этом инвариантным остается требование компетентности. Сама эта ценность устойчива, но именно благодаря подвижности наполнения компетентности в меняющемся времени.

Важным компонентом профессионального образования будущих специалистов в условиях нового качества профессионального образования является вовлечение студентов в систематическую исследовательскую работу, что, в свою очередь, требует совершенствования учебно-методической деятельности преподавателей, создания соответствующих пособий, активизирующих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М., 1968. – С. 339.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособ. / С. С. Кашлев. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 176 с.
4. Князян, М. О. Система формирования самостоятельно-исследовательской деятельности в про-

цессе ступенчатой подготовки / М. О. Князян: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – О., 2007. – 37 с.

5. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 512 с.

6. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – М., 1967.

7. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 76 – 82.

8. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя /

А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.

9. Репьев, Ю. Г. Интерактивное самообучение / Ю. Г. Репьев: монография. – М.: Логос, 2004. – 248 с.

10. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255 – 382.

11. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.