

И. Сутович

енная академия Республики Беларусь, Минск

О. А. Полещук

ГПУ, Минск

МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются теоретические аспекты компетентностного подхода в образовании, изучаются модели специалистов, описывается специфика модели специалиста в рамках компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании.

In the article theoretical aspects of the competence approach are revealed, model of a specialist are studied, specific of the model of a specialist within competence approach in higher professional education are described.

Развитие высшей школы является важной составной частью государственной политики. Каким будет специалист нового типа, как он будет адаптироваться к социально-экономическим изменениям, инновациям рынка труда, какой уровень профессионального самосознания будет иметь – все это во многом определит успешность развития нашей республики в будущем.

Сегодня акцент ставится не на материальные ресурсы, а на знания, интеллект, информацию, инновации, которые превращаются в реальные факторы и самостоятельные продукты производства. Соответственно, изменяется процесс подготовки кадров и идеальная модель профессионала.

Процессу формирования образа специалиста у будущих субъектов профессиональной деятельности отводится особая роль в профессионализации личности. Выполняя регулятивную функцию, он мотивирует человека, определяет цели его личностного, социального и профессионального становления. Данный образ, с одной стороны, выступает как образец деятельности будущего специалиста, цель профессиональной подготовки и ориентир саморазвития, с другой – он способствует и является основой для выработки критериев и показателей оценки человеком уровня своего профессионализма.

В последнее десятилетие отмечается особый интерес исследователей к анализу образа специалиста. Так, представлены исследования профессионального эталона у студентов и аспирантов (М. А. Белоконь, 1999), образа преподавателя (Н. В. Парнюк, 2003), образа политика (М. Д. Замская, Л. В. Матвеева, 2006) и др. Однако в теоретическом плане ощущается необходимость более детального исследования проблем генезиса, функций и структуры эталона специалиста. В целом можно отметить, что при выделении структурных компонентов образа специалиста внимание акцентируется на изучении требований профессии к субъекту профессиональной деятельности в конкретной отрасли производства, ознакомлении с проблемами, которые могут возникнуть в практике работы, исследовании профессионально-значимых качеств и их развитии на ранних этапах профессионализации. В стороне остаются динамические характеристики данного образа, происходящие в результате изменений жизнедеятельности общества, инновационного процесса образования.

Для подготовки профессиональных кадров в Республике Беларусь разработаны новые образовательные стандарты, которые установили структуру и содержание специальностей, требования к уровню подготовки спе-

циалистов, содержанию образовательных программ, на основе которых разработаны учебные планы. Необходимые знания, умения и навыки формируются в процессе освоения будущими субъектами профессиональной деятельности циклов социально-гуманитарных, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также дисциплин специализации. Проектирование Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в рамках компетентного подхода предполагает включение широких базовых требований к подготовке выпускника, а также требований к его социально-личностным характеристикам.

Сегодня компетентный подход интенсивно разрабатывается специалистами Российской Федерации (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков). Накоплен определенный научный опыт осмысления сущности таких категорий, как «компетенция» и «компетентность» (А. Н. Дахин, О. Е. Лебедев, Г. Б. Лебедев, Г. Б. Голуб, Т. В. Иванова, А. В. Баранников, О. В. Чуркова, В. И. Третьяков, А. В. Хуторской). В нашей республике компетентный подход нашел отражение в работах Н. В. Дроздовой, О. Л. Жук, Э. М. Калицкого, А. Д. Лашука, А. П. Лобанова, А. В. Макарова.

При столь пристальном внимании к компетентному подходу следует отметить, что в процессе развития образовательной политики он прошел достаточно длительный период методологического осмысления. Начиная с 90-х гг. XX в. компетентный подход переходит из области теоретических посылок в непосредственную практику образования. Он занимает место основополагающего в европейской образовательной политике, отражается в материалах ЮНЕСКО и обретает нормативно-правовой статус – последняя версия международных стандартов качества ПСТУ 180 9000-2001, ОСТУ 180 900-2001 [1].

Следует отметить, что в условиях трансформации социально-экономических отношений, увеличения информационных потоков, внедрения компьютерных технологий и автоматизации производства понятие «профессиональная компетентность» видоизменяется, дополняется новыми качествами. С одной стороны, неизменными остаются базовые основы компетенции: общенаучные и специальные знания, навыки и умения. С другой – наиболее актуальной является выработка у обучающихся умений и навыков, связанных с анализом ситуации на изменяющемся рынке труда, реальным оцениваем и совершенствованием своих профессиональных возможностей, способов самоорганизации и адекватной адаптации к изменяющейся системе профессионально-трудовой деятельности. Особую значимость приобретают личностные качества специалиста (мировоззренческая компетенция, широта взглядов, умение работать на стыке различных сфер науки и техники, наличие корпоративной культуры, умение работать в команде и т. д.). Кроме того, такая компетентность должна быть органично увязана с формированием у будущих специалистов их компетентности в сферах общественной и социокультурной деятельности, что дает возможность работающему человеку справляться с многочисленными ситуациями, возникающими не только в сфере трудовой деятельности, но и во всех других областях повседневной жизни [2].

Предлагаемая структура идеализированной модели социально-профессиональной компетентности соотносится по номенклатуре входящих в подмножества видов компетентностей с разработанными в проекте

Типинг. На основе массированного анкетирования студентов, преподавателей, исследователей различных университетских подразделений многих стран Европы был предложен набор компетентностей, объединенных в три группы: инструментальные, межличностные (интерперсональные), системные, но принципиально отличающиеся следующим:

1) в предлагаемой модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности;

2) социальные и профессиональные компетентности являются перекрывающимися, что находит отражение в названии таких социальных компетентностей, как отношение человека к деятельности;

3) данное модельное представление показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны рассматриваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие должны формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе профессиональной) и становления ее субъекта – самого студента;

4) в представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону (цит. по [2]).

В данной идеализированной системе наблюдается разграничение задач на две категории: что надо развивать (доразвивать) специальными заданиями, а что надо формировать как практический результат образования [2].

А. В. Макаров исходя из мирового опыта к ключевым компетенциям относит следующие:

- компетенции в сфере познавательной деятельности, познавательные, основанные на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации;

- компетенции в сфере общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, члена социальной группы);

- компетенции в сфере трудовой деятельности, в том числе умение анализировать и использовать ситуацию на рынке труда, оценивать и совершенствовать свои профессиональные возможности, навыки самоорганизации и т. д.;

- компетенции в бытовой сфере (включая аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья и т. д.);

- компетенции в сфере культурной деятельности (включая набор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [3].

Разрабатывая вопросы реализации компетентностного подхода в стандартах высшего образования нового поколения в Республике Беларусь, А. В. Макаров полагает, что подготовка специалиста должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций:

- академических, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

- социально-личностных, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

• профессиональных, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи в избранной сфере профессиональной деятельности

На основе сравнительного анализа подходов к определению ключевых компетенций О. Л. Жук выделяет пять основных групп, относящихся: 1) к социально-личностной сфере; 2) к учебной, трудовой (профессиональной) деятельности; 3) к коммуникации; 4) к информационной сфере; 5) к личностному самосовершенствованию. Данная классификация ключевых компетенций отражает развитие человека в течение жизни. В целом пять выделенных О. Л. Жуком ключевых компетенций включают в себя следующие компоненты:

• социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, а также психосоциальную адаптацию;

• профессиональные, связанные с овладением проективно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределенности, осваивать и разрабатывать инновации в сфере образования;

• коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;

• информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой и представлением информации, владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;

• образовательные, обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности [4].

Последний структурный компонент требует особого анализа и разработки. В обществе, совершающем переход от индустриального к информационному, возрастает роль активизации внутреннего потенциала личности специалиста. Первостепенной задачей образования становится не столько вооружение обучаемого готовой системой знаний, сколько формирование способности непрерывного, самостоятельного и творческого их приобретения в течение жизни. Планирование карьеры, ориентация на саморазвитие и профессиональный рост актуализируют вопрос формирования прогностической составляющей в эталонном образе специалиста.

В этой связи интерес представляет исследование Д. В. Чернилевского. При составлении модели специалиста он пришел к выводу, что в нее должен быть включен не только в достаточной степени детализированный перечень требований к личности и профессиональным качествам, которыми должен обладать специалист определенного профиля, квалификации, но и научно-обоснованные данные о наиболее вероятных тенденциях развития соответствующей отрасли науки, техники, производства. Такая трактовка понятия модели специалиста указывает на то, что при ее построении недостаточно лишь фиксировать требования, которые предъявляет к специалисту достигнутый уровень развития общества. По мнению Д. В. Чернилевского, модель должна носить не констатирующий, пассивно-созерцательный характер, а, напротив, должна быть прогностической, учитывать перспективы, тенденции развития научно-технического про-

тесса в данной отрасли. При таком подходе модель сможет выполнять прикладные, преобразующие функции [5].

В то же время для построения модели субъекта профессиональной деятельности, формирования эталонного образа специалиста и определения образовательных новаций необходимо, с точки зрения Д. В. Чернилевского, проведение поисковой исследовательской деятельности, направленной на решение следующих задач:

1) выявление и описание требований, предъявляемых к специалисту данной квалификации, определение его роли и места в структуре трудовых ресурсов страны с учетом мировых стандартов и тенденций развития. Совокупность этих требований может рассматриваться как социально-экономический заказ;

2) изучение состояния и наиболее вероятных в перспективе изменений в характере, орудиях и объектах труда. Совокупность полученных данных может выступать как ориентир развития творческого потенциала учащейся молодежи;

3) исследование структуры и содержания отрасли науки или техники, анализ динамик и закономерностей ее исторического развития, выявление наиболее характерных тенденций [5].

Проведенные таким образом исследования позволяют дидактическому и научно-техническому прогнозированию стать взаимообусловленными и идти параллельно.

Рассмотрению процесса развития личности и ее профессионального роста посвящено исследование З. И. Рябикиной. Одним из выводов является то, что профессиональный рост становится фактом развития личности, если в процессе профессионализации возникают противоречия, решение которых согласуется с решением противоречий пространства личностных смыслов. По мнению З. И. Рябикиной, к ним относятся противоречия между профессиональным эталоном и образом Я; между образом Я и реальными характеристиками личности; между требованиями личности и их обозначении в сознании через элементы системы культурных знаков; между сформированными социальными стереотипами и формирующимся в сознании личности эталоном; между реальными требованиями профессии к качествам формирующегося профессионала и ожиданиями сообщества. Если в процессе образования личности эталон навязан, имплицитно сообществом и имеет упрощенно-стереотипизированную структуру, то он неминуемо разрушит систему личностных смыслов, девальвирует систему ценностей, а также окажет негативное влияние на активность человека. Выбор такого эталона в качестве цели развития не обеспечивает профессиональную успешность [6]. Таким образом, адекватно сформированный эталонный образ специалиста лежит в основе успешности человека на трудовой стадии социализации, разрешения его внутренних противоречий и сомнений.

Рассматривая компетентностный подход как новую парадигму студентоцентрированного образования, Н. В. Дроздова и А. П. Лобанов также акцентируют внимание на роли самой личности обучающегося в развитии компетенций и формировании компетентности. Достоинство компетентностного подхода они видят в иницируемом им субъект-субъектном характере межличностного взаимодействия обучающихся и обучающихся, паритете предъявляемых к ним требованиям. Именно субъект-субъектные отношения способствуют формированию у учащейся молодежи

адекватного эталонного образа специалиста, учету способностей и опыта подрастающего поколения, их права на выбор индивидуального образовательного маршрута. При этом специалист рассматривается как человек, обладающий портфелем компетенций и способный решать проблемы в рамках своей компетенции [1]. Сам учебно-воспитательный процесс должен мотивировать человека на самопознание, активность, саморазвитие. Широта мировоззрения позволяет человеку решать задачи, связанные не только с его личностным и профессиональным опытом, но и приобретением необходимой информации, принятия адекватного решения в нестандартной ситуации, умения оптимизировать в критической ситуации свой внутренний потенциал. Важным становится осознание творчества как нормы жизни, искоренения шаблонности мышления, приобретение навыков моделирования и прогнозирования.

Таким образом, компетентностный подход олицетворяет инновационный процесс в образовании, который соответствует принятой в большинстве стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества [7]. Данный подход ориентирует на создание качественно новых позиций в формировании эталонного образа специалиста у современной учащейся молодежи, что реализуется в процессе конкурентоспособного образования, соответствующего мировым стандартам.

Список литературы

1. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
2. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высш. шк.: проблемы и перспективы: материалы 7-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 нояб. 2005 г. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 283–286.
3. Макаров, А. В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // Высш. шк. – 2004. – № 1. – С. 17.
4. Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 47.
5. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 437 с.
6. Рябикина, З. И. Развитие личности и профессиональный рост: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 1997. – 47 с.
7. Тарасова, Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект / Н. В. Тарасова. – М.: ФИРО, 2007. – 52 с.