

франсуа. – СПб., 2002.

6. Флэйк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б. Робинсон, П. Скин. – М., 1993.

#### SUMMARY

*In this article the results of the forming experiment are presented. During this experiment the effectiveness*

*of the use of the empathetic method in the study of psychology at the faculties and departments of psychology is recognized. Relying on humanistic psychology the author puts the ideas of humanization and democratization into practice.*

УДК 316.6:378

*А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова*

## ЛИЧНОСТЬ И ПРОФЕССИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ: НОВЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** С внедрением компетентностного подхода современная система высшего образования завершает восхождение на очередной виток спирали развития, преодолевая отчуждение теории от практики, знаний от компетенций. Рост информации и количества учебных дисциплин значительно удлинил сроки обучения и, тем самым, отдалил специалиста от его непосредственного места работы. В результате высшее образование оказалось перед выбором: сократить сроки обучения (ввести бакалавриат как аналог советских техникумов и средних специальных училищ, но со статусом вуза); пересмотреть учебные планы и учебные программы, основываясь на инновационных технологиях и отказавшись от их предметности; одновременно сократить сроки обучения, внедрить многоступенчатую систему и новые образовательные технологии. В любом случае, проблема, как правило, лежит на поверхности и является показателем неэффективности существующей системы, сигналом к ее замене или реорганизации.

**Компетентностный формат высшего образования.** Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь определяет приоритетные направления реструктуризации национальной системы образования. Он не ограничивает творческую инициативу, а инициирует, согласно «эффекту домино», поиск новых концептуальных оснований разработки университетских программ, внедрение инновационных технологий, переподготовку кадров. Специфика стандарта второго поколения заключается в его компетентностном формате. Под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов принято понимать метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества [1, 7, 9]. При этом

результатом образования и, соответственно, профессиональной подготовки специалистов являются знания и компетенции.

Таким образом, чтобы понять сущность происходящих изменений необходимо осознать различия между квалификационной и компетентностной парадигмами, между квалификацией, компетенцией и компетентностью. Названные выше категории рельефно представлены в концепции профессионализма Э.М. Калицкого и Н.Г. Гончарик [2]. По их мнению, профессия – это система эпистемологических, правовых, антропологических, социальных и технологических элементов, представляющих собой непрерывно функционирующий и проявляющийся в разных сферах социально-деятельностный институт. Э.М. Калицкий и Н.Г. Гончарик конкретизировали содержание семантических полей понятия «профессия»:

1. Информационное (И) – знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования.

2. Правовое (П) – нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность.

3. Деятельностно-технологическое (ДТ) – содержание основных задач, функций и направлений деятельности, технологичность.

4. Антропологическое (А) – способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Пересечения названных выше семантических полей позволяют уточнить содержание понятий «квалификация», «компетенция» и «компетентность» (рисунок 1). Взаимодействие информационного, правового и деятельностно-технологического полей образует область «функционала должности», или компетенции ( $K_3 = И + ДТ + П$ ), которая выражается в трудовых

функциях и задается объективно по отношению к человеку как субъекту деятельности. На пересечении антропологического, информационного и деятельностно-технологического семантических полей находится компетентность ( $K_1=И+ДТ+A$ ). Область на пересечении всех четырех полей представляет собой содержание понятия «квалификация» ( $K_2$ ). Наличие компетентности определяет способность осуществлять деятельность –  $(И+ДТ) + A$ , а присвоение квалификации дает на это право –  $(И+ДТ) + П$ .

Таким образом, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств, то есть «профессионализм в человеке». Напротив, компетентность – это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Или, как указывают Э.М. Калицкий и Н.Г. Гончарик, квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму профессионализма.

Компетентность необходимо рассматривать в контексте определенной области специализации. Область специализации будущих специалистов представляет собой совокупность знаний и компетентности. Знания принято делить на две группы: декларативные (факты, знания «что») и процедурные (правила, знания «как»).

На наш взгляд, прежде всего, необходимо определить, от какого слова мы образуем прилагательное «компетентностный» – компетенция или компетентность. Такое рассуждение на первый взгляд можно отнести к области схоластики. В действительности речь идет о выборе определенного теоретического и практического вектора реализации компетентностного подхода. Компетенция (как и квалификация) присваивается, она существует формально, отчужденно от ее непосредственного носителя. В результате мы остаемся в формально-знаниевой парадигме, усвоение знаний рассматривается как ведущий компонент компетенции. Между тем, наличие знаний – это основа (фундамент) компетентности.

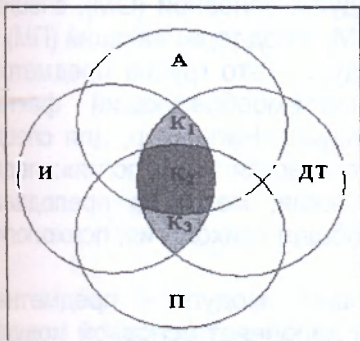


Рисунок –1. Модель трех К: компетентность, квалификация, компетенция.

Так, теоретическая или научная компетентность – не знания, а умения и навыки добывать и использовать эти знания. В отличие от компетенции, компетентность приобретается. По определению Д. Куна, компетентность – общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [4].

Исходя из анализа междисциплинарных работ по проблеме компетентностного подхода, мы предлагаем следующую модель компетентности [5], которая позволит конкретизировать содержание понятия «компетентность» и одновременно классифицировать в рамках модели (иерархической структуры) различные виды компетентностей. Модель представляет собой «пирамиду», основанием которой служат знания, а стержнем (системообразующим фактором) – личность (рисунок 2).

Формирование компетентностей имеет иерархическую природу еще и потому, что этот процесс может осуществляться как по горизонтали, так и по вертикали. По горизонтали – приобретение вариативных умений и навыков. По вертикали, согласно восходящему подходу, сначала мы формируем моторные навыки. Такое научение приводит к тому, что студент выполняет определенную операцию, но не может объяснить, как он это делает. Следующий шаг – делаю и осознаю (когнитивная компетентность), затем – делаю и осознаю в команде (социальная компетентность). Нисходящий подход, соответственно, предполагает формирование компетентности через так называемые процедурные знания к умениям и навыкам, от теории к практике. При этом иногда осознание моторной компетентности (моторного навыка) может привести к ее временной утрате или снижению эффективности. Например, если высококлассная машинистка будет фокусировать внимание на расположении клавишей, потеряет темп и позволит сомневаться в своей квалификации.

Вершину «пирамиды» образует специальная (профессиональная) компетентность. Она является конечной целью профессиональной подготовки и в то же время интегрирует мотор-

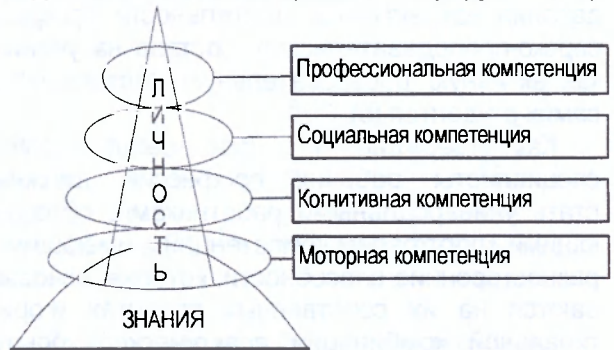


Рисунок – 2. Иерархическая модель компетентности.



ную, когнитивную и социальную компетентности.

Высшая школа в процессе профессиональной подготовки специалистов решает две взаимосвязанные задачи: текущую (обучение студентов общенаучным и профессиональным дисциплинам) и перспективную или пролонгированную (формирование профессиональных компетенций и компетентностей). При этом, несмотря на всеобщее признание принципа единства теории и практики, проблема их интеграции остается по-прежнему актуальной. Она решается по аналогии с известной математической задачей о двух поездах, которые вышли на встречу друг другу из города А и города В. С одной стороны, высшие учебные заведения моделируют ситуацию близкую к профессиональной в учебных лабораториях вузов. С другой стороны, производство предоставляет базы для практик, выполнения курсовых работ и дипломных проектов. Идеальной интеграцией теории и практики можно считать отношения в средневековой системе «мастер – подмастерье – ученик». Нет разрыва между усвоением декларативных и процедурных знаний, и, в целом, между знаниевым и компетентностным подходами. Чтобы стать мастером, ученик сначала работает в качестве подмастерья, а затем создает свой шедевр. Шедевр – это не только опредмеченные знания (факты и правила), но и свидетельство наличия профессиональной квалификации и компетентности.

Конечно, современная система высшего образования не может быть организована как модель простого воспроизводства конкретного опыта. Однако вариативное и инвариантное присутствие теоретических и практических модулей, сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения и профессиональной деятельности уже сегодня имеет место в высшей школе.

**Студентоцентрированная концепция образования.** Благодаря компетентностной парадигме студенты становятся непосредственными субъектами образовательного процесса. Такой подход смещает акценты с преподавания как активной деятельности профессорско-преподавательского состава на учение как активную образовательную деятельность самих студентов [6].

Как утверждает Г.Т. Роос, сегодня даже специалисты рабочих профессий должны стать универсальными работниками, обладающими «портфелем компетенций», имеющими разносторонние способности, которые основываются на их собственных талантах и оригинальной комбинации практического опыта [9]. Для специалиста не достаточно просто вы-

полнять задания, он должен уметь решать проблемы, критически мыслить, обладать самостоятельностью и достаточным уровнем рыночной ответственности. Для этого уже в вузе необходимо изменить систему учебных планов, цель обучения и профессиональной подготовки, исходя из формата компетенций и компетентности.

Компетентностный подход предполагает ориентацию на студентоцентрированный характер образовательного процесса с обязательным использованием системы зачетных единиц (кредитов) и модульных технологий [9].

Евростандарты допускают широкую интерпретацию модуляризации – от определения модуля как отдельной дидактической единицы (лекция, тема) до сложной предметной области знаний с элементами междисциплинарности. В любом случае, модуль жестко привязан к конечному результату, к тому, что студент «должен знать» и «должен уметь».

Следствием внедрения модульных технологий является отказ от предметоцентризма учебных планов и учебных программ. Модульный формат предполагает наличие структурной иерархии дисциплин и интегрированных курсов. При этом интеграция должна быть системной и природосообразной. Иначе ее результатом будет нежизнеспособный кентавр от науки. Конкретный выбор системы модулей, как и компетентностной модели в целом, зависит от влияния «эффекта страны» и «эффекта специальности». Они не могут быть просто заимствованы, необходимо участие временных научных коллективов, которые осуществляют привязку модульной технологии к условиям конкретного вуза.

В специальной литературе принято выделять следующие модули: основные и поддерживающие модули, модули организационных и коммуникативных навыков, специализированные и переносимые (прикладные) модули.

Мы предлагаем графическую модель модульной структурализации учебных планов, исходя из положения о ядре науки и ее периферии (рисунок 3). Ядро специальности составляют три модуля: основной (ОМ), специализированный (СМ) и поддерживающий (ПМ).

Основной модуль – это группа предметов, составляющих системообразующий фактор специальности (науки). Например, для специальности «педагогическая психология»: педагогическая психология, методика преподавания психологии, общая психология, психология развития.

Поддерживающие модули – предметная область, которая дополняет основной модуль. Для педагогической психологии – это экспери-

ментальная психология, методология научного исследования, информационные технологии.

Специализированный модуль – совокупность учебных дисциплин (профильных и непрофильных, факультативных и элективных), которые обеспечивают более узкую специализацию в рамках специальности. Например, психология воспитания, музыкальная психология, психология одаренности.

Для всех трех модулей характерен приоритет знаний над компетенциями, дедуктивного подхода к структурированию учебных планов и программ.

Модули организационных и коммуникативных навыков (на схеме – внутренний круг) – предметная область, обеспечивающая способность работать в команде, способность к учению и самообразованию (тренинг эффективности педагогического взаимодействия, иностранные языки, риторика и культурология).

Прикладные или переносимые модули (на схеме – внешний круг) – совокупность учебных курсов, которые способствуют развитию компетенций и формированию компетентности, необходимых для реализации теоретических положений в практической области (профориентационная психология, психодиагностика и психокоррекция).

Последние модули отличаются доминированием компетенций над знаниями, непосредственным практико-ориентированным подходом.

Как видно из рисунка, модель представляет собой открытую систему, основанную на принципе «образование через всю жизнь» как приобретение, расширение и углубление знаний и компетенций. Модуляризация соотносится и соответствует компетенциям молодого европейца: научиться познавать, научиться учиться, научиться жить вместе и научиться жить.

**Личность и компетентностный подход.** Несомненным достоинством компетентностного подхода является инициируемый им



Рисунок – 3. Модульная модель структуризации учебных планов.

субъект-субъектный характер межличностного взаимодействия студентов и преподавателей, паритет предъявляемых к ним требований.

На наш взгляд, реализация компетентностного подхода может опираться на теорию базовых потребностей Э. Диси и Р. Раяна [3]. Триада потребностей Э. Диси включает потребность в самодетерминации как ощущение самого себя источником собственной активности; потребность в компетентности – ощущение себя компетентным, знающим и умеющим что-либо делать; потребность в значимых отношениях с другими людьми в процессе деятельности.

В. А. Климук конкретизирует механизм формирования внутренней мотивации как черты личности, исходя из типологии субъектов деятельности Р. де Чармса (рисунок 4).

Человек, который сам является причиной собственной активности («источник»), противопоставлен тому, деятельность которого обусловлена активностью других людей («пешка»). Пешкой становится человек, когда в своей деятельности он непосредственно руководствуется потребностями, находится в их власти. Наоборот, если человек вышается над ситуацией, приводит ее в соответствие с собственной системой ценностей, он – источник. Поэтому самостоятельность начинается с права на выбор индивидуального маршрута и темпа обучения. Выбор может быть реализован только в условиях инновационных технологий, детерминирующих профессиональную подготовку (усвоение знаний и формирование компетенций). При этом личностные и профессиональные достижения должны стать значимыми для всех субъектов образовательного процесса: студентов, преподавателей и работодателей.

Потребность в компетентности – центральная базовая потребность в триаде, ее неудовлетворенность – кратчайший путь к профессиональной и личностной деформации. В качестве хрестоматийного примера можно рассматривать «научную деятельность» Т.Д. Лысенко. Как известно, он приехал в Москву с

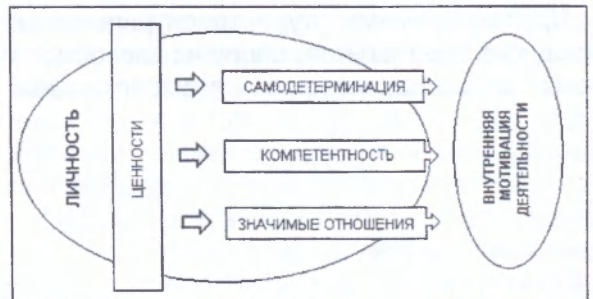


Рисунок – 4. Механизм формирования внутренней мотивации.



докладом, положения которого были основаны на математической статистике. Уличенный в плагиате, Т.Д. Лысенко делает вывод о принципиальной неприменимости математики в биологических исследованиях. В результате научная некомпетентность ученого деформировала способы самодетерминации и систему его отношений с научным сообществом. «Эффект плагиата» имеет далеко идущие (пролонгированные) последствия. Так, ученик, который в школе списывал домашние задания у товарища, неосознанно мстит ему за некогда пережитые унижения. Ничто так не унижает личность, как осознание собственной неполноценности.

**Заключение.** Что мы имеем в результате? На входе – новый образовательный стандарт, выполненный в компетентностном формате. На выходе – знания и компетентность. Определены все заинтересованные в реорганизации системы высшего образования субъекты: студенты, преподаватели и работодатели. Предложена модульная модель структурализации учебных планов и учебных программ.

Можно так же предположить, что эффективность инновационных процессов, согласно принципам системного менеджмента, будет зависеть от привнесенного извне ресурса. Мы будем переживать те времена, когда критически мыслящее, компетентное и креативное меньшинство обречено в течение определенного времени быть в меньшинстве.

Специфику современной образовательной микрополитики можно проиллюстрировать историей, известной как «Школа животных» [8]. Однажды животные собрались в лесу и решили организовать школу. Кролик, птица, белка и угорь образовали совет директоров. Кролик настаивал, чтобы в курс обучения вошел бег, птица – полет, белка – передвижение по стволу дерева, а угорь – плавание. Вместе они приняли согласованный учебный план, включающий все названные выше дисциплины. Кролик получил пятерку по бегу и ... сотрясение мозга от путешествия по деревьям. В результате он стал посредственным учеником и на беговых дорожках.

Другими словами, студентоцентрированная парадигма предполагает опору на способности и опыт студентов, их право на выбор индиви-

дуального образовательного маршрута, ряда дисциплин и специализации. Будущий специалист должен обладать портфелем компетенций, решать проблемы в рамках своей компетенции и компетентности, а не рапортовать о выполнении заданий.

Удовлетворенная потребность в компетентности способствует реализации личностного и профессионального потенциала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Тетра. Альманах. – Днепропетровск, 2005. с. 36–49.
2. Капицкий, Э.М. Современная концепция профессионализма / Э.М. Капицкий, Н.Г. Гончарик // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 10. – с. 19–26.
3. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
4. Кун, Д. Основы психологии. Все тайны поведения / Д. Кун. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 64 с.
5. Лобанов, А.П. Компетентностный подход к подготовке профессиональных психологов / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. // Кіраванне у адукації. – 2006. – № 6.-С. 18–27.
6. Лобанов, А.П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.В. Карликонова // Вышэйшая школа. – 2006. – № 5. – С. 33–36.
7. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А.В. Макаров // Вышэйшая школа. – 2006. – № 5. – С.13–20.
8. Морозова, Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г.Б. Морозова. – СПб.: Речь, 2006. – 254 с.
9. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 126 с.

#### SUMMARY

The article considers the systems analysis of higher education system restructuring, that is initiated by the implementation of the competency-based approach. A module model of the curriculum and syllabus development is presented. Reasoning from the concept of the basic needs of a personality by E. Deci, competency is viewed as a system-formative factor of professionalism and its lack as a cause of professional and personal deformation of a specialist.