

Человек в образовательном пространстве

Бабина С.В.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИИ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Стратегия реформирования отечественного образования неразрывно связана с идеями гуманистической парадигмы, ориентирующей нас на педагогическое действие *саморазвитию личности*, в том числе и профессионального.

Необходимость переосмысления накопленного в истории высшей школы опыта формирования готовности выпускника вуза к профессиональному саморазвитию применительно к новым условиям заставляет, прежде всего, уточнить понятийный аппарат исследования, т.е. раскрыть сущность понятий «развитие», «саморазвитие», «профессиональное саморазвитие», «компетенция профессионального саморазвития».

Понятие «развитие» является наиболее общим понятием, в рамках которого могут быть проанализированы другие указанные выше понятия. Само понятие «развитие» начало складываться в античности, но существенное развитие получило лишь в XVIII в., благодаря работам ряда ученых Г.В.Ф. Гегеля, Ч. Дарвина, И Канта и др. К сожалению, приходится констатировать, что попытки создать универсальную теорию, описывающую механизм развития в любой произвольно взятой области, начиная с эволюции живых существ и кончая эволюцией времени и Вселенной, на сегодняшний день пока безрезультатны.

Следует заметить, что большинство обобщенных справочных изданий рассматривают категорию с двух позиций: как процесс и конечное состояние. Например, в словаре русского языка С.И. Ожегова, в энциклопедическом словаре под редакцией А.А. Иванова, в философском энциклопедическом словаре Л.Ф. Ильичева и др.

При рассмотрении *психолого-педагогических* аспектов понятия «развитие» мнения ученых не так единодушны. Соответственно существенно расхождение в понимании конструкта «развитие личности». Многие авторы (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Эрикссон, Д. Келли и др.) сходятся на том, что личностное развитие обусловлено множеством внешних и внутренних детерминант. К внешним детерминантам они относят: принадлежность индивидуума к определенной культуре, социально-экономическому и уникальной для каждого семейной среде. К внутренним детерминантам – относят генетические, биологические и физиологические факторы. Однако на этом сходство мнений заканчивается. Оживленные дебаты по поводу значимости генетических и средовых факторов в процессе развития так и не закончились пониманием

того, каким образом они должны взаимодействовать, чтобы это привело к появлению определенных характеристик поведения.

Столь же неоднозначны взгляды на «личность» и её развитие отечественных ученых. Например, В.М. Бехтерев [4] считает, что «личность... есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями – индивид, представляющий собой самостоятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям». В.Н. Мясишев придерживается убеждения, что личность «... характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности» [9, С.34].

Следует признать, что большинство отечественных ученых XX столетия все же подчеркивают приоритет социальной составляющей в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.И. Мясишев и др.). Однако, исследуя проблему профессионального саморазвития на наш взгляд, целесообразно ориентироваться на «умеренные» взгляды на соотношение биологического и социального в человеке. В этом ракурсе интересны работы Б.И. Додонова, К.К. Платонова и ряда современных отечественных философов и психологов (А.Г. Асмолов, Б.Б. Коссов, А. В. Петровский, Н.И. Рейнвальд, и др.). В их исследованиях указывается на необходимость преодоления двухфакторной трактовки детерминации личности и утверждают, что «личность человека – наиболее обобщенная психическая система его жизнедеятельности... Природное и приобретенное в личности едины и в норме неразделимы...» [7, С. 60–63].

Такое понимание личности и особенностей её развития позволяет перейти к рассмотрению категории «саморазвитие личности».

Впервые в отечественной психологии одними из первых дали определение саморазвития и обосновали его отличительные признаки В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [14]: понятие «саморазвитие» — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Следует подчеркнуть, что, говоря о саморазвитии личности, мы исследуем в рамках данной работы *профессиональное становление личности, связывая его, прежде всего, с учебно-профессиональной деятельностью, определяя её, опираясь на работы А.А. Вербицкого и Н.Х. Валеевой, как систематическую сознательную деятельность студента по освоению теоретических, инструментальных основ профессии и профессионального саморазвития.*

Успешность развития личности обеспечивает степень её включенности в этот процесс в качестве *субъекта*.

В зарубежной психологии основные концепции учения о субъектности и субъектной активности человека развиваются на основе идей бихевиоризма, психоанализа, гештальтизма, гуманистической психологии и других ответвлений от этих направлений, изучающих поведение животных и человека (Дж. Уотсон, З. Фрейд, К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В гуманистической психологии модель субъектной активности выражается краткой формулой: «потребность–активность» Высшей потребностью гуманистическая психология признает стремление личности к реализации своего жизненного потенциала, саморазвитию.

Проблема субъектности в отечественной науке представлена фундаментальными исследованиями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.М. Теплова и др. В них понятия «субъект», «субъектность» рассматривается в контексте деятельностного подхода в соотношении с понятием «личность». По мнению С.Л. Рубинштейна, только активная (субъектная) позиция по отношению к окружающему миру позволяет

человеку быть личностью - «человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [12, С. 245]. Данное положение развивается в работах А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева.

Проблема субъектности в последние десятилетия по-прежнему остается ведущей в отечественной психологии и педагогике (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский).

Успешно разрабатывается проблема субъектности в рамках личностно развивающего подхода в обучении. Например:

- рассматривая личностно ориентированный подход к обучению, И.А. Зимняя [6] соотносит его с «центрированным на ученике подходом», который формируется на основе гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Суть этого подхода, по ее мнению, заключается в следующем: организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающая свободу выбора обучаемым способа получения образования, содержания и методов обучения, а в отдельных случаях и педагога; создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста; формирование активности обучаемого, его готовности к учению, к решению проблемных задач за счет равноправных, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом; обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых и др. Таким образом, большинство положений рассматриваемой парадигмы И.А. Зимняя связывает с *субъектной активностью* обучающего, обеспечивающей ему эффективное *саморазвитие*.

- В.В. Сериков [13] подчеркивает важность создания условий для реализации личностно-развивающих функций обучающегося в образовательном процессе. Личностно-развивающие функции он рассматривает как те проявления человека, которые характеризуют его как субъекта деятельности, *субъекта своего развития*.

Однако вернемся к рассмотрению учебно-профессиональной деятельности студентов и их субъектной активности в ней. В отечественной педагогике и психологии данной проблеме посвящены труды Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, И.А. Зимней, А.А. Реана, В.А. Сластенина и многих других авторов. В большинстве из них студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Важными показателями субъектности студента, по мнению указанных выше авторов, является его содержательная и организационная самостоятельность, ответственность, *способность к саморазвитию*.

В связи с рассмотрением вопросов, связанных с формированием готовности к саморазвитию для нашей работы интерес представляют работы О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, И.В. Плахотниковой и др., связанных с исследованием личностных и когнитивных аспектов саморегуляции деятельности человека. С их точки зрения, общие закономерности осознанной саморегуляции достижения цели соотносимы с понятием субъекта деятельности и сознания. Поэтому при обращении к проблеме саморазвития личности, необходимо развивать представления об индивидуальных особенностях саморегуляции в их взаимосвязях с личностно-характерологическими особенностями человека и различными личностными структурами самосознания и бессознательного. Рассмотренный выше подход позволяет более детально исследовать различные аспекты профессионального саморазвития личности, представить человека не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как «пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому

присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [10, С. 11], что чрезвычайно ценно в аспекте нашего исследования.

Таким образом, обобщая выше сказанное и опираясь на работы Н.В. Лежневой, под *профессиональным саморазвитием личности* мы будем понимать непрерывный процесс перехода потенциальных способностей человека в области профессиональной деятельности в актуальные на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности.

При этом «осознанную саморегуляцию своей учебно-профессиональной деятельности» мы соотносим с постановкой целей, связанных с профессиональным самоопределением и самореализацией; планированием и программированием их достижения; умением учитывать значимые внешние и внутренние условия; оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъектно-приемлемых результатов.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предполагает рассмотрение вопросов, связанных с подготовкой студентов к эффективному профессиональному саморазвитию в терминах «компетентности» и «компетенции». Однако, обобщение исследований по проблеме компетентностного подхода, проводимых в Западной Европе и России показывает, что общепринятого определения рассматриваемых конструкторов нет.

Большинство отечественных исследователей, используя понятия «профессиональная компетентность» и (или) «профессиональные компетенции», придерживаются одного из трех направлений [2]: отождествление понятий «компетенция» и «компетентность»; «компетентность» рассматривается как понятие, включающее в себя «компетенции»; «компетенция» рассматривается как реализация на практике какой либо «компетентности».

В своей дальнейшей работе мы будем опираться на исследования, проведенные авторами в рамках третьего направления и определять:

- компетентность как содержательное обобщение теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений;
- компетенцию как умение актуализировать накопленные знания и умения и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей [5].

Исходя из этого, под *компетентностью профессионального саморазвития* мы будем понимать целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний в области профессионального самоопределения и самореализации. Под *компетенцией саморазвития* - *способность человека реализовать на практике свой субъективный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности.*

При этом мы осознанно сужаем область деятельности человека по саморазвитию и самореализации рамками учебно-профессиональной деятельности, так как это поможет более глубоко рассмотреть очерченный круг проблем и разработать систему педагогического содействия формированию компетенции саморазвития в условиях вуза.

Следует отметить, что *компетенция саморазвития* обладает выраженной универсальностью и поэтому является ключевой компетенцией.

Для определения структуры компетенции саморазвития, обратимся к концептуальным положениям психологии личности. Существует многообразие определений личности, не менее разнообразны представления и о ее структуре, под которой большинство авторов понимает набор наиболее стабильных и неизменных свойств, проявляемых индивидуумами в разное время в различных ситуациях, а также иерархические отношения между свойствами.

Например, в зарубежной психологии преобладают структурные концепции, следующие стабильные характеристики, которые личность проявляет в различных обстоятельствах. Одна из наиболее распространенных структурных концепций - концепция черт личности. Черта рассматривается как устойчивое качество личности, проявляющееся в разнообразных ситуациях (Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Т. Айзенк и др.);

В отечественной психологии наиболее значимы работы в этом направлении Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и К.К. Платонова, В.С. Мерляна и др.

Б.Г. Ананьев предлагает структуру личности рассматривать «... не по одному, а по двум принципам одновременно: 1) субординационному, или иерархическому, при котором более сложные и более общие социальные свойства личности подчиняют себе более элементарные и частные социальные и психофизиологические свойства; 2) координационному, при котором взаимодействие осуществляется на паритетных началах, допускающих ряд степеней свободы для коррелируемых свойств, т. е. относительную автономию каждого из них» [1, С. 265];

К.К. Платонов [11] полагает, что наиболее общей структурой личности является отнесение всех ее особенностей и черт к одной из четырех групп, образующих основные стороны личности: социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества); личный опыт (объем и качество имеющихся знаний, умений, навыков и привычек); индивидуальные особенности различных психических процессов (внимание, память); биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, инстинкты и т.п.). При этом он указывает, что 1 и 2 группы - социально обусловлены, 3 и 4 - генетически. Однако, доминирующее влияние, по мнению ученого, всегда остается за социальной стороной личности - ее мировоззрением, направленностью, потребностями, интересами, идеалами и эстетическими качествами;

В.Н. Мясищев [9] единство личности характеризует: направленностью (доминирующие отношения: к людям, к себе, к предметам внешнего мира), общим уровнем развития (в процессе развития повышается общий уровень развития личности), структурой личности и динамикой нервно-психической реактивности (имеется в виду не только динамика высшей нервной деятельности, но и объективная динамика условий жизни). С этой точки зрения структура личности, по мнению автора, - лишь одно из определений ее единства и целостности, т.е. более частная характеристика личности, интеграционные особенности которой связаны с мотивацией, отношениями и тенденциями личности.

Указанные выше исследования явились основой выявления и профессионально ориентированной структуры личности.

Интерес, применительно к теме нашего исследования представляет логика-смысловая модель личности, разработанная Э.Ф. Зеером [5]. Поэтому рассмотрим её более подробно.

В модели ученый выделяет пять компонентов: направленности, когнитивный, коммуникативный, регулятивный, профессионально-образовательный. При этом в компонент *направленности* он включает: мотивацию, ценностные ориентации, уста-

новки, отношения, концепцию; *когнитивный компонент* связан с процедурными знаниями, познавательными умениями, академическим и практическим интеллектом, оценчиванием. *Коммуникативный компонент* включает такие конструкты, как привлекательность, перцептивная адекватность, толерантность, социально-коммуникативная интеграция. В *регулятивный компонент* входят: регуляция психических состояний, целеполагание, регуляция деятельности и поведения, самоконтроль; в *профессионально-образовательный* – профессиональная подготовленность, метоупрофессиональные качества, ключевые компетенции, базовые компетенции.

Автор подчеркивает, что модель является динамичной и в зависимости от её направленности могут быть введены другие компоненты, например образовательный компонент, компонент предприимчивости и др.

На основе разработанной модели личности Э.Ф. Зеер предлагает следующие составляющие профессиональной компетенции: знания, умения и навыки по учебным предметам; социально-профессиональная мотивация; социально и профессионально важные качества; интегративные социально-профессиональные способности. Именно деятельностные способности, по мнению автора, являются системообразующим звеном, связывающим все перечисленные компоненты компетенции, и реализуют на практике профессиональную компетентность. Поэтому деятельностный компонент, выраженный в социально-профессиональных способностях, определяет сущность компетенций.

При выделении компонентов компетенции Э.Ф. Зеер опирается на работы А.К. Марковой, посвященных изучению профессиональной компетенции учителя. В них А.К. Маркова, выделяет следующие ее структурные компоненты: профессиональные (объективно необходимые) психологические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [8]. Однако, в отличие от исследований Э.Ф. Зеера, в представленной структуре автор отражает лишь содержательные характеристики компетенции (обширные знания, умения, навыки) и характеристику состояния личности (готовность, способность и т.д.), не учитывая ценностно-смысловые ориентации профессиональной компетенции учителя. Кроме того, в данном случае речь идет скорее о компетентности, нежели о компетенции, в связи с отсутствием важной характеристики профессиональной компетенции – способов реализации деятельности.

Ю.Г. Татур, опираясь на труды И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Мятиной, предлагает в качестве обязательных компонентов компетенции/компетентности принять: положительную мотивацию к проявлению компетенции/компетентности, ценностно-смысловые представления о содержании и результате деятельности, знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся [15, С. 25].

Н.А. Банько, не разделяя понятия компетентность и компетенция, рассматривает обозначенный конструкт в единстве четырех компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный. Автор считает, что включение рефлексивного компонента позволяет определить уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за резуль-

таты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении [3].

Учитывая представленные выше работы и опираясь на исследования Э.Ф. Зеера, мы выделяем следующие структурные компоненты компетенции профессионального саморазвития: *направленности; когнитивный; рефлексивно-регулятивный.*

Рассмотрев возрастные особенности студенческого возраста и специфику формирования исследуемого феномена в условиях вуза, мы конкретизировали содержание каждого из компонентов компетенции:

- *компонент направленности* отражает намерения студентов и их мотивационные установки, связанные с вопросами саморазвития в условиях информационного общества, характеризующегося нестабильностью и неопределенностью. В этом случае мы говорим не только о мотивах, но и о «мотивационных установках» в понимании Л.И. Божович. Согласно ее точке зрения, установки формируются, во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, во-вторых, когда удовлетворение потребности не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение выступает в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. При этом в состав компонента мы вводим как совокупность «действующих» мотивов, так и «потенциальных» (В.Г. Асеев, В.И. Ковалев): *сформированность ценностей саморазвития, мотивация самореализации, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха;*

- *когнитивный компонент* отражает содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению. Согласно принятым ограничениям (рассмотрения *профессионального саморазвития личности* на основе осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности), мы включаем в когнитивный компонент знание теоретических основ (психологических, педагогических, организационных) деятельности по саморазвитию (*профессионального самоопределения, саморегуляции, самостоятельной учебно-профессиональной деятельности*), которые должен освоить каждый студент перед началом практической работы. При этом, мы не рассматриваем в качестве цели формирование необходимых для успешной учебно-профессиональной деятельности базовые знания по предметам, а принимаем их как данность. Таким образом, в составе когнитивного компонента мы выделяем: *знание психолого-педагогических и технологических основ деятельности по профессиональному саморазвитию; логическое и критическое мышление, познавательная самостоятельность.*

- *рефлексивно-регулятивный компонент*, предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии; умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции. В состав этого компонента мы включаем: *умения планирования, программирования моделирования и оценки результатов, гибкость (гибкость, пластичность), рефлексивность, субъективный контроль, стойкость в достижении целей.*

Все перечисленные компоненты - направленности, когнитивный, рефлексивно-регулятивный - тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Выявление структу-

ры компетенции профессионального саморазвития позволил нам разработать функциональную модель содействия её формированию на примере дисциплин гуманитарного цикла.

В результате проведенного на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета, МОУ ГПО «Московского государственного лингвистического университета», Северо-Кавказского государственного технического университета эксперимента (2005–2008 гг.) по реализации указанной модели мы пришли к выводу: формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза будет эффективным, если организовано педагогическое содействие этому процессу на основе *гуманистического* подхода в сочетании с *синергетическим* и *деятельностным* подходами, реализуемое через:

- поэтапное (адаптационный, когнитивный, интеграционно-деятельностный этапы) формирование компетенции профессионального саморазвития в рамках гуманитарных дисциплин, содержание которых отвечает принципам: структуризации, динамичности, действенности и оперативности знаний, креативности, саморегуляции учебно-профессиональной деятельности;

- использование технологий личностно-развивающего обучения ориентированных на мотивационное сопровождение и фасилитацию образовательного процесса, развитие рефлексивных способностей студентов как основы осознанной саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности;

- интегрирование структурных компонентов компетенции профессионального развития (компонент направленности личности, когнитивный и рефлексивно-регулятивный компоненты) посредством использования метода проектов, позволяющего осуществить поэтапное включение студентов в учебно-профессиональную деятельность как полноценных субъектов.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бабанова, О.Т. Доступность качественного высшего образования для молодежи провинции / О.Т. Бабанова // Открытое образование: Вестник МГОУ. - № 2. Том 1. 2006. М.: Изд-во МГОУ. – С. 34 – 40.
3. Банько, Н. А. Формирование профессионально – педагогической компетенции у будущих инженеров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Банько.- Волгоград, 2002. – 20 с.
4. Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии / В.М. Бехтерев. - М., 1994. - 400 с.
5. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2000. – 360 с.
7. Косов, Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. - 1997. - № 6. - С. 58–68.
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1986.- 216 с.

9. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - С. 34–39.
10. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. - М.; Нальчик: Издат. центр «Эль-ФА», 1996. - 148 с.
11. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. - М., 1986. - 326 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 416 с.
13. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 16–20.
14. Слободчиков, В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев Е.И. – М.:Изд-тво: «Школьная Пресса»,2000. – 416 с.
15. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование. - 2004. - № 3. - С.20 - 27.

Бородина Л.Н

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ОБЩЕНАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В МОРСКОМ ВУЗЕ

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначены такие целевые приоритеты, как воспитание у молодого поколения инициативности, самостоятельности, мобильности. В последние годы наблюдается разрастание такого сравнительно нового явления, как функциональная неграмотность, ставшей бычком экономически развитых стран. Термином «функциональная неграмотность» обозначается состояние субъекта, имеющего образовательный сертификат, но не способного в изменившихся условиях эффективно выполнять свои профессиональные и социальные функции, несмотря на полученное образование. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводит к новому социальному заказу к образованию. Все эти качества старое образование не формирует.

В советский период российские вузы несколько десятилетий готовили (и, как правило, продолжают готовить) кадры на основе гумбольдтской модели высшего образования, модифицированной под потребности ранней индустриализации и соответствующие ей социально-политические реалии. В последнее время эта проблема стала очень актуальной. Очевидно, это связано с растущей неудовлетворенностью узкопрофильной подготовкой профессиональных кадров - с тем, что в последнее время стало именоваться словом «специалитет». Эта тема приобрела особое значение в свете Национального проекта «Образование», выдвинутого Президентом России В. В. Путиным. Ориентация на узких профессионалов, характерная для предыдущих десятилетий, постепенно уходит из производственной сферы, для которой требуется широкообразованный специалист, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологии или требований рынка.