

ЦЕННОСТНАЯ «ПРОЕКЦИЯ» КОМПЕТЕНТНОСТНОГО-ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тематика конференции, посвященная научному методологическому осмыслению возможностей использования термина «профессионально-образовательное пространство человека» ставит, в первую очередь, вопрос о конкретном понимании самого термина, так как традиционно он используется несколькими способами. Во-первых в рамках так называемой «средовой педагогики» «пространство» противопоставляется «среде»: «пространство» подразумевает рассмотрения каких-либо возможностей, условий существования в отрыве от человека, предпочтение отдается термину «среда существования», интегрально объединяющем объективную действительность (существование, содержание и богатство трофических ниш, стихии) и тех, кто «населяет» эту действительность.

Во-вторых, термин «пространство» (по аналогии с общеизвестным Декартовым пространством) связывается с возможностью выделения независимых характеристикоординат, в своей совокупности характеризующих что-либо (в нашем случае, социально-профессиональные качества человека в их динамике). Более общим является понимание термина «пространства» как содержательного обобщения возможных состояний (как оболочки, натянутой на множество возможных состояний). Такое понятие вводится, как инструмент исследования, с целью замены рассмотрения объекта исследования на рассмотрение свойств соответствующего пространства: делаются попытки введения стандартизованных оценок взаимной удаленности состояний, эволюция объекта заменяется его траекторией в пространстве, возможность достижения новых состояний – вопросами эквивалентности направлений (изотропности, относительности).

В данной статье мы поступим достаточно вольно: рассмотрим компетентностный подход в современном образовании, выбрав только один его аспект, и приведем решение некоторых задач педагогики профессионального образования, полученные на таком пути.

Определение

Отправной точкой для дальнейших рассуждений является вопрос о существенных особенностях компетенций, о том, почему они невозможны в рамках «знаниевых» концепций. Ведь знания и умения, безусловно, не отрицаются, если человек характеризуется развитыми компетенциями. Существенной является направленность на применение имеющихся знаний, умений (или их получение в процессе обучения, выработка в исследовании или тренировке) для решения профессиональных задач. Направленность личности рассмотрим в терминах индивидуальных ценностей человека.

В психологическом плане индивидуальные ценности являются установками субъекта. Замечательно то, что понятие «установка» было введено для преодоления принципа непосредственности, существование установки подразумевает, что реакции субъекта обусловлены не только тем, что непосредственно существует «здесь и сейчас», но и предыдущим опытом и принятыми решениями; то же самое можно сказать о ценностях. Таким образом, родовым понятием для ценностей следует считать понятия установки, что косвенно подтверждается частым упоминанием ценностей и ценностных ориентаций в словарных статьях, посвященных установкам.

Для возможности отличить ценности от других установок заметим, что проявления ценностей связаны с ситуациями вынужденного выбора, в реальной жизни или на внутреннем психическом плане субъекта, когда известны последствия принимаемых решений, их достоинства и недостатки. В традиционном учебном процессе наличие таких ситуаций обусловлено наличием требований к результатам учебной профессионально-познавательной деятельности студентов, сопряженных с лимитом времени, и другими ресурсными противоречиями.

Зарождение и эволюция ценностей

В целях исследования вопроса о появлении и дальнейшем развитии ценностных установок (ориентаций) отметим, что при отсутствии значимых альтернатив, когда субъект детерминирован в своих действиях внешними факторами во внешнем поведении и не видит альтернатив, не формирует внутреннего отношения к вынужденным действиям, он не производит необходимой внутренней психической работы, приводящей к образованию установки, которая бы позволила ему, сознательно или нет, ориентироваться в реальных ситуациях профессиональной деятельности. (Однако можно все же ожидать, что знакомство с конкретным сценарием профессиональных действий окажется ему полезным.) Аналогичный вывод получается в случае отсутствия конфликта между целями при выборе любого из возможных сценариев.

С другой стороны, если будет осуществлен однотипный выбор в нескольких схожих ситуациях (даже при незначительном позитивном подкреплении), то эта тенденция продолжится аналогичным решением в последующем, закрепляясь появлением соответствующей установки. В свою очередь, наличие устойчивой установки приводит к репродукции решений, что образует замкнутый круг положительной обратной связи. Обратим внимание на то, что исходная последовательность однотипных решений может возникнуть достаточно спонтанно и определить уникальный характер вырабатываемой ценностной установки, однако в присутствии влияния педагогов и профессионального сообщества вероятность появления общепризнанных ценностей и общепринятых способов принятия решений в индивидуальной системе установок значительно возрастает.

Разрушение и критическая ревизия установок происходит во время личностных кризисов и кризисов профессионального становления, приводя к увеличению пластичности принимаемых решений при снижении их взаимной согласованности. Для межкризисных периодов характерно постепенное взаимное согласование установок, которое постепенно входит в противоречие с изменяющимися условиями жизни и профессиональной деятельности, либо сталкивается с неразрешимыми внутренними противоречиями, что стимулирует появление нормативных кризисных явлений.

Таким образом, ценности (или их психологический аспект, ценностные ориентации) – это установки, существенно влияющие на принимаемые субъектом решения в ситуации вынужденного выбора. Взаимная непротиворечивость ценностных ориентаций характеризует зрелость личности (что достаточно редко наблюдается у студентов). Известно, что ценности входят в отношения друг с другом, взаимно согласуются через иерархизацию именно в ситуациях вынужденного выбора, когда они «сталкиваются» между собой. Таким образом, решения в ситуациях вынужденного выбора являются производными от ценностей и, с другой стороны, ценности сами являются производными от решений, принимаемых в таких ситуациях. Для педагога важно, что для оценки ценностей можно использовать наблюдение поступков студента в этих ситуациях, либо тесты, моделирующие ситуации вынужденного выбора при сравнении, либо при

прямом ранжировании списков возможных целей либо способов действий. Об устойчивых, сформированных ценностях можно говорить тогда, когда принимаемые решения – однотипны в схожих ситуациях вынужденного выбора.

Можно указать три следствия из определения, приведенного выше. Во-первых, субъективные ценности оказываются относительными, их частная иерархия уникальна для каждого индивида и интегрально характеризует его личностный опыт. Во-вторых, педагогическая работа с ценностями (а это – одна из самых значимых компонент профессиональной направленности) предполагает разумное создание или обострение ситуаций вынужденного выбора (при сохранении личностной безопасности студента). В-третьих, принятие методических решений самими педагогами обуславливает динамику методических установок и позволяет обратить изложенную выше концепцию к анализу их методических ценностей, которые косвенно, посредством предьявляемых в учебном процессе требований, отражаются в более пластичных учебных и профессиональных ценностях студентов.

Ценности и потребности

Для дальнейшего уточнения содержания понятия «ценности» установим его отношение к категории «потребности», активно используемой в психологии и педагогике. Внимание будет обращено, в первую очередь, на инструментальный (измерительный) аспект этих категорий, что позволит яснее понять сущностную разницу между ними. Теоретические подходы к типизации потребностей и ценностей обсуждаются параллельно.

По определению, потребности человека – это переживаемые, осознаваемые и неосознаваемые нужды, зависимости в том, что необходимо для его жизнедеятельности и развития. Потребности являются источником активности, а их отражение в сознании человека, имеющее культурно-историческую обусловленность, – мотивами деятельности.

Источником данных для фиксации потребностей в наблюдении могут служить, по мнению А. Маслоу, спонтанные жалобы человека. Очевидно, что накопление эмпирического материала для анализа актуальных потребностей требует систематического наблюдения, что часто сталкивается с рядом организационных трудностей. Однако, по нашему опыту, основная неприятность заключается в том, что полученные таким образом высказывания представляют собой слабо структурированный массив, для интерпретации которого требуются дополнительные теоретические основания в виде классификации или типизации потребностей. Тогда каждое отдельное высказывание можно редуцировать, считая его проявлением одного или нескольких типов потребностей, что позволяет в дальнейшем проводить числовую обработку данных методами сравнительной статистики. В качестве такой теоретической основы может быть использована известная «пирамида потребностей» А. Маслоу, однако она (имея безусловную гуманистическую направленность) оказывается неудобной для решения педагогических задач профессионального образования или организации психологического сопровождения в трудовом коллективе, так как не содержит указания на объективные или социальные нормы. В качестве альтернативы эмпирический материал может интерпретироваться в отношении потребностей, характерных для различных стадий развития личности в онтогенезе, что позволит выявить «психологический возраст» человека либо установить факт смещения признаков, характерных для разных стадий развития. В одной из наших работ метод анализа спонтанных жалоб был продуктивно использован совместно с

классификацией ключевых квалификаций А. Шелтона для выявления образовательных потребностей работников в малой фирме.

Субъективные ценности необходимо фиксировать в ситуациях вынужденного выбора, что можно сделать непосредственно методом наблюдения либо с помощью тестов, построенных на использовании прямого ранжирования или парного (тройного) сравнения. Так же, как и в предыдущем случае, эмпирический материал спонтанных проявлений ценностей требует соотнесения с теоретической схемой, использование тестов в отрыве от связанной с ними теоретической концепции либо разработка тестов без такой концепции невозможны. Таким образом, концепция ценностно ориентированного профессионального образования с необходимостью должна опираться на фундаментальные результаты исследования номенклатуры профессиональных ценностей, соотнесенных со стадиями профессионального становления субъекта. В настоящее время в качестве такой основы, по нашему мнению, может быть использован перечень новообразований, характерных для различных стадий профессионального развития, выделенных в работах Э.Ф. Зеера и др.

Предположим теперь, что нами накоплен эмпирический материал, позволяющий определить круг актуальных для человека потребностей. Такая информация позволяет, достаточно грубо, судить о том, какое решение примет человек в ситуации вынужденного выбора, по тому, способствует ли принимаемое решение удовлетворению выявленных актуальных потребностей, или нет. Однако прогноз возможного решения затруднителен в том случае, если несколько вариантов выбора приводят к удовлетворению актуальных потребностей либо, наоборот, исследуемые варианты выбора не соотносятся с удовлетворением актуальных потребностей. Как раз здесь, в пространстве альтернативных решений, – место проявления ценностей, стиля индивидуальности субъекта.

С другой стороны, культурно-историческая природа многих потребностей (например, подавляющего большинства социальных нужд) позволяет утверждать, что поведенческие проявления, поступки, являясь отражением ценностных установок, обуславливают формирование потребностей. Таким образом, полная и достоверная информация об актуальных для человека потребностях не дает исчерпывающих оснований для суждений о ценностях, но верно и обратное утверждение: «срез» ценностных установок, если бы он (с некоторой конечной точностью) был получен, не дал бы исчерпывающей информации о потребностях человека включая то, какие из них актуализируются в деятельности.

Такое отношение понятий «ценности» и «потребности» приводит к проблеме выбора одной из категорий при построении теоретических схем: области их значений не перекрывают друг друга полностью, но и не являются полностью несовместимыми, т.е. дополнительными, однако совместное использование обеих категорий в рамках единого терминологического аппарата представляется избыточным.

Ценностно ориентированное профессиональное образование

Сравнивая существенные характеристики начального, среднего и высшего профессионального образования (см. таблицу), можно сделать вывод об оптимальном месте ценностно ориентированных педагогических установок. По нашему мнению, для педагогических задач, решаемых в сфере высшего профессионального образования (уровень магистратуры) в большей степени подходит ориентация на ценности студентов, проявляемые в ситуациях вынужденного выбора учебно-профессиональной деятельности. Более разработанная в рамках возрастной психологии категория «потребность»,

напротив, может быть более продуктивно применена для решения педагогических, преимущественно воспитательных, задач общего, начального и среднего профессионального образования, в высшем профессиональном образовании – на уровне бакалавриата.

Таблица
Сравнительная характеристика ключевых требований к выпускникам учреждений профессионального образования

Уровень профессионального образования (ПО)	Характеристика трудовой деятельности, соответствующей квалификации	Технологическая определенность целей и средств воздействия на объект труда	Характер действий	Влияние системы ценностей на структуру и содержание профессиональной деятельности
Начальное ПО и начальное обучение на рабочем месте	Дисциплинированное применение высокопродуктивных технологий для решения типовых задач	Высокая	Репродуктивный	Слабое
Среднее ПО и высшее ПО (бакалавриат)	Применение поисково-диагностических средств на основе сложных алгоритмов, комбинаторная разработка технологий воздействия на объект труда	Высокая	Поисковый (эвристический)	Слабое в случае решения типовых задач, фрагментарно – значительное
Высшее ПО (магистратура)	Принятие ответственных решений в ситуациях с неполными или некорректными исходными данными, с неясным исходом	Низкая	Квазиисследовательский и исследовательский	Необходимость дополнения и дифференциации имеющихся данных приводит к активному использованию ценностных установок при принятии решений в профессиональной деятельности

Приведенные выше рассуждения позволяют предложить следующий (пока, гипотетический) ответ на вопрос о концептуальном различии педагогики взрослых от педагогики детей: качественное отличие заключается в возможности корректного обращения к системе ценностей как к значимому психическому образованию, характерному для взрослости. По крайней мере, ценностно ориентированный подход, в описанном выше варианте, является представлением лично ориентированного образования с прозрачными диагностическими и идеями, соответствующими взрослости. Он хорошо

сочетается с рядом принципов, признанных в современной профессиональной педагогике, среди которых:

- *Открытость*: становление профессионала проходит в контексте постоянного взаимодействия с социальными институтами и представителями профессионального сообщества, не ограниченном контролируруемыми воздействиями педагогов; как следствие, повышается стохастичность процесса и результата профессионального становления.
- *Проблемность*: профессиональная действительность богаче, и разнообразней любой редуцированной теории, поэтому взамен логики «На занятиях изучили, на практике закрепили» необходимо, наоборот, рассматривать все виды практических занятий как источник лично значимых профессиональных ситуаций, которые являются материалом для аудиторной работы.
- *Продуктивность*: профессионально-учебные действия, включая мыслительные, отражаются и фиксируются в материальных продуктах: заполненных бланках и таблицах, оформленных документах – отчетах, рефератах, курсовых работах и т.д.; качественной оценке подлежат продукты профессионально-познавательной деятельности и ценности, проявленные студентами.
- *Гуманизм*: несмотря на обоснованные сомнения, педагоги действуют, исходя из установки о способности будущего профессионала принять значимые ответственные решения в ситуациях вынужденного выбора.
- *Педагогическая фасилитация*: ключевые функции педагога – обострение ситуаций вынужденного выбора, предоставление студенту достаточной информации о способах решения профессионально-познавательных проблем и последствий каждого из решений, разработка альтернативных сценариев в предвидении случаев неудач.

**Давыдов О.М.,
Ларионова Г.А.**

АКТУАЛИЗАЦИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ АВТОМОБИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Разнообразные формы последипломного образования продолжают наращивать актуальность в профессиональном образовательном пространстве менеджера. Секрет их эффективности заключается прежде всего в их мобильности, в том что их в кратчайшие сроки и с минимальными коррекционными усилиями возможно достаточно точно ориентировать на результат. Задача вуза заключается в формировании профессиональных компетенций базового и ключевого уровня. В свою очередь краткосрочные курсы, тренинги, семинары, проводимые как без отрыва от производства, так и с отрывом от него, в условиях специализированных учебных центров, направлены на формирование периферийных профессиональных компетенций. Однако последние в условиях конкурентной борьбы за технологию, за «ноу-хау» также очень важны.

Мы говорим о *формировании периферийных компетенций путем актуализации базовых* в условиях модельной учебно-профессиональной ситуации. Уточним основные определения. Согласно «Словарю практического психолога» С.Ю. Головина ([1]) ак-