

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. А. Гнатышина

ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается структура понятий профессиональных компетенции и компетентности, на основе которых построена модель выпускника профессионально-педагогического вуза. Особенностью модели является наличие двух центральных блоков: адаптивных и локомотивных компетенций.

In the article deals with structure of professional competences and competencies, on the basis of which the model of professional competence of graduate of professional-pedagogical high school is constructed. Feature of model is presented of two central blocks: starting and advancing competencies.

Необходимость внедрения компетентностных технологий в учреждениях высшего профессионального образования детерминирована рядом существенных противоречий, присущих современной системе образования в целом. Наиболее остро проявляются противоречия:

- между стремительным развитием наукоемких отраслей производства, усложнением всех видов профессионального труда и низким уровнем готовности профессиональных образовательных учреждений к воспитанию обучающихся в соответствии с новыми требованиями экономики;

- ускоряющейся динамикой, интеграцией видов трудовой деятельности, обусловленной научно-техническим прогрессом, и узкопрофильной подготовкой специалистов, препятствующей их адаптации к условиям жизни в постиндустриальном обществе;

- превращением профессионального образования в товар, а выпускников образовательных учреждений – в полноправных хозяев освоенных профессиональных квалификаций и «размытостью» представлений об изменившемся характере данных квалификаций, затрудняющей процедуры их формирования, присвоения и осознанной купли-продажи;

- необходимостью «слияния» теоретической и практической подготовки кадров и преобладанием на всех уровнях и во всех видах образования знанимо-трансляционных методов обучения;

• возрастанием роли образования в духовно-нравственной поддержке экономики, вышедшей на критические рубежи природопользования и потребления человеческих ресурсов, и низким уровнем осознания педагогами новых ценностей морали, определяющих гуманистическую направленность мировоззрения человека техногенной эпохи.

Названные противоречия объективируют несоответствие между требованиями к качеству профессиональной подготовки молодежи и реальным состоянием ее подготовленности к выполнению профессиональной деятельности, адекватной запросам времени.

Одним из способов преодоления данного несоответствия должен стать компетентностный подход, призванный вооружить работников образования полифункциональными, гибкими, а главное – практико-ориентированными средствами воспитания подрастающих граждан, воплощенными в уникальных конструктах компетентности и компетенций.

В материалах по модернизации образования компетентностный подход рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – направляющего вектора обновления содержания образования. Упор при этом делается на интегральную сущность понятия «компетентность». Выражая способность того или иного лица производить определенный вид работы [1, с. 299], данное понятие «сплавляет» когнитивные и деятельностные свойства личности, ориентируя образование на непрерывную трансформацию приобретаемых индивидом знаний и умений в навыки и способности. Подчеркивается также, что в компетентностном подходе заложена идеология образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»).

Однако, несмотря на активную декларацию идей компетентностного становления личности, их внедрение в педагогическую практику происходит медленно. Объясняется это недоработанностью тезауруса, структуры, методического и диагностического инструментария пропагандируемых новшеств.

Сказанное актуализирует проблему развертывания в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением и развитием новых – компетентностно-ориентированных – педагогических и управленческих технологий. Особенно актуальна данная проблема для учреждений профессионально-педагогического образования, выпускники которых станут провайдерами компетентностной подготовки кадров в образовательном пространстве будущего.

В отечественной педагогике и психологии характеристика компетентностных показателей модернизации образования представлена в работах Л. И. Анцыферовой, Ю. В. Варданян, В. И. Байденко, П. В. Беспалова, В. А. Болотова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, И. А. Ко-

лесниковой, И. Г. Климкович, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, Г. А. Ларионовой, А. К. Марковой, Е. И. Огарева, М. В. Пожарской, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского, М. А. Чошанова, С. Е. Шишова и др.

Применительно к общей образованности человека новые конструкты рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением они именуются ключевыми компетенциями (иногда – ключевыми социальными компетенциями, что, на наш взгляд, сужает их суть).

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение при подготовке молодежи:

- *политические и социальные компетенции* (способность принимать ответственность, вырабатывать решения и реализовывать их, толерантность к этнокультурам и религиям, сопряжение личных интересов с интересами предприятия, общества, участие в функционировании демократических институтов и т. п.);

- *межкультурные компетенции* (положительное отношение к людям разных национальностей, культур и религий, уважение к окружающим и т. п.);

- *коммуникативные компетенции* (устное и письменное общение на разных языках, компьютерное программирование, общение через Интернет и т. п.);

- *социально-информационные компетенции* (владение информационными технологиями, критические отношение к информации, распространяемой СМИ, и т. п.);

- *персональные компетенции* (готовность к повышению образовательного уровня, реализация личностного потенциала и т. п.) [2, с. 27].

Названные компетенции могут и должны быть учтены при разработке содержания профессиональных компетенций в конкретных областях профессиональной деятельности [3].

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самодостаточные свойства специалиста (рабочего), а составляющие полиструктурного, многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Подчиненная роль профессиональных компетенций в составе профессиональной компетентности обусловлена лингвистической традицией толкования понятия «компетенция» как знаний и опыта в какой-либо области деятельности, а понятия «компетентность» – как общей способности данного лица производить определенный вид работы [1, с. 299]. Тенденция именно такого использования данных понятий наблюдается в исследованиях Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [2], Л. М. Митиной [4], А. В. Хуторского [5], С. Е. Шишова [6], в тезаурусе ученых – членов Евросовета [2] и др.

Научная трактовка профессиональной компетентности изобилует множеством произвольных авторских дефиниций (Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, И. Г. Климкович, В. И. Огарев и др.). Несмотря на разницу в полноте и качестве определений, в них можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия:

1) характеристику профессиональной компетентности как *интегрального* феномена – *совокупности* профессиональных свойств;

2) *уровневую* характеристику, свидетельствующую о заложенной в ней *потенции к саморазвитию*;

3) *качественную* характеристику, отражающую способность выступать мерилom квалифицированности специалиста;

4) *деятельностную* характеристику, выраженную в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;

5) опосредованность *нравственной позицией личности*, детерминирующей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Синтез рассмотренных семантических идей позволяет дать относительно полное определение *профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза как интегративной характеристики начинающего педагога профессионального обучения, включающей совокупность знаниевых, когнитивных, мотивационно-волевых и операционально-технологических составляющих, отражающих уровень его способности к успешной теоретико-практической подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены.*

Как уже указывалось, профессиональная компетентность – явление полиструктурное, многофункциональное, вбирающее в себя различные группы профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции многочисленны и также сложны по своей структуре и функциям. Будучи предназначены для выполнения конкретных видов профессионального труда, они ассимилируют большую часть характеристик профессиональной компетентности, но ограничивают их функциональный диапазон предметными сферами трудовой деятельности.

Под *профессиональными компетенциями* мы будем понимать *интегральные профессионально-личностные свойства специалиста, включающие предметно-знаниевую, предметно-когнитивную, предметно-мотивационную и предметно-технологическую составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда*

и возможность углубленного совершенствования в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений.

Адаптировать понятие профессиональных компетенций к компетенциям педагога профессионального обучения нет необходимости – оно универсально и применимо к использованию в любой сфере профессиональной деятельности.

Нет сомнения, что технологии управления сложными, многосоставными объектами должны базироваться на четком представлении об их структуре, ибо именно структура объекта позволяет наметить ключевые – типологические – ориентиры управления. Понимая это, в основу технологии управления качеством формирования профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза мы положили модель структуры данной компетентности.

Для придания нашей модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза законченной формы мы выделили в пространстве изученных нами компетентностных конструкторов два вида ключевых целевых установок:

1) на наличие у современного специалиста профессионально-личностных свойств, обеспечивающих успешное выполнение текущего должностного (квалификационного) функционала;

2) на сформированность у него свойств и качеств саморазвития, обеспечивающих успешность приспособления к изменяющимся условиям труда и жизни в целом.

В целях органичного сопряжения названных установок в процессе моделирования мы обратились к идее А. А. Андреева, согласно которой компетенции выпускника профессионального образовательного учреждения целесообразно подразделять на группы адаптивных и локомотивных компетенций, рассматривая первые как тактические, стартовые для начального этапа профессиональной деятельности, а вторые – как стратегические, продвигающие личность на дальнейших этапах профессионального пути.

Следуя этой идее, мы выделили в нашей модели два крупных центральных блока: блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных («продвигающих») компетенций. Используя для обозначения центральных понятий модели концепты А. А. Андреева, мы наполнили ее своим содержанием, соответствующим задачам подготовки нового поколения педагогов профессионального обучения.

В состав первого – адаптивного – блока нашей модели входят модуль инвариантных стартовых компетенций, формирование которых предусмотрено государственными стандартами ВПО, и модуль вариативных старто-

вых компетенций, которые необходимо выделить в региональной части стандартов профессионально-педагогического образования, чтобы сформировать готовность выпускников к успешному «вживанию» в реальные условия профессиональной деятельности на территории региона.

Второй центральный блок модели – локомотивный – включает три блочные подструктуры, имеющие стратегическое назначение:

- блок профессионально-продолженных компетенций;
- блок профессионально-креативных компетенций;
- блок рефлексивно-коммуникативных компетенций.

Совокупность указанных блоков (блочных подструктур) позволяет обеспечить перспективную (стратегическую) направленность профессиональной компетентности выпускников.

Блок профессионально-продолженных компетенций имеет в своем названии латинскую лексему «*prolongo*» – удлинять. Удлинение срока действия приобретаемых в его условиях профессиональных возможностей осуществляется благодаря функционированию в нем модулей метатехнологических и метатеоретических компетенций. Греческая приставка «мета» в названиях модулей свидетельствует об их ориентации на дополнительную (смежную, расширенную) профессиональную подготовку студентов, способную сформировать умения и навыки экспансии (переноса) основных профессиональных компетенций на родственные области профессиональной деятельности. Благодаря этому в образовательном процессе культивируется свойство мобильности личности – способности к оперативному овладению новыми либо повышенными квалификациями, востребованными на рынке труда.

Название блока профессионально-креативных компетенций говорит само за себя. Он обеспечивает формирование творческих возможностей выпускников. В нашей модели эти возможности рассматриваются применительно к учебной проектировочной и научно-исследовательской деятельности. В рамках модуля системных проектировочных компетенций формируются адаптивные исследовательские качества, которые продуцируют готовность к участию в инновационной образовательной деятельности, освоению и развитию передового педагогического опыта.

Модуль научно-творческих компетенций обеспечивает трансформацию приобретенных проектировочных знаний и умений в навыки самостоятельного проведения педагогических и технико-технологических исследований.

Третий блок в составе локомотивных компетенций – рефлексивно-коммуникативный. Его «продвигающий», развивающий характер реализуется в условиях модулей рефлексивно-оценочных и эмоционально-волевых компе-

тенций. Оба модуля совершенствуют навыки управления-самоуправления в процессе осознания и присвоения целей и ценностей гуманистически ориентированной профессионально-педагогической деятельности.

Таково наше видение структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза. Сущностной особенностью данной структуры, придающей ей характер целостной системы, является двуединая адаптивно-стратегическая ориентация – направленность на создание психологического базиса «вживания» в условия профессиональной деятельности и саморазвития в процессе профессионального становления. Благодаря этому она может быть названа концептуальной моделью профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, готового к продуктивному построению трудовой биографии.

Завершая представление общего содержания модели, укажем на ее близость к актуальной концепции формирования метапрофессиональных качеств специалиста. Существенный вклад в разработку этой концепции внесли исследователи Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, обобщившие международный опыт выявления ключевых компетенций личности и предлагающие изучать профессиональную компетентность на двух взаимосвязанных уровнях:

1) метапрофессиональных свойств широкого радиуса действия, востребованных во всех видах профессиональной деятельности;

2) метапрофессиональных свойств узкого радиуса действия, важных для определенных типов профессий, группируемых по принципу «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа».

К свойствам первого уровня ученый относит познавательные, регулятивные и коммуникативные качества личности, к свойствам второго уровня – общепрофессиональные качества, формируемые в зависимости от приоритетов обозначенных групп профессий (применительно к педагогическим работникам, например, выделяются эмпатия, рефлексивность, социальный интеллект и т. п.) [2, с. 28].

В составе представленной модели названные метапрофессиональные качества учтены в рамках блока локомотивных компетенций.

Литература

1. Большой словарь иностранных слов / Сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф: ООО «Полюс», 2001.

2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32–41.

6. Шишов С. Е. Понятие компетентности в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25–30.

А. Н. Непогодина

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

В статье рассказывается о возможностях компетентностного подхода для оценки качества внутрифирменного обучения персонала, приводятся положенные в его основу научно доказанные теоретико-методологические положения, подробно описаны этапы, содержание и методы опытно-поисковой работы.

This article is about the opportunities of the competitive approach for the evaluation of the in-house personal quality training, scientifically proved theoretical - methodological positions put in its basis are given, stages, contents and methods of the experimental - search work are fully described.

Сегодня, в условиях рыночных отношений и быстрых темпов роста науки и производства, ведущую роль играет человеческий капитал как один из двигателей современности. Эффективное управление человеческими ресурсами – это приоритетная задача работы кадровых служб, агентств и департаментов. Основная идея управления заложена в понятии «корпоративное обучение» и «профессиональное развитие персонала», поскольку именно данные процессы целиком отражают приобретение и совершенствование профессиональных и управленческих навыков, а также формирование компетенций в производственной области.

Одним из актуальных направлений управления человеческими ресурсами руководители считают оценку эффективности вложений в персонал. Данный факт делает вопрос оценки качества корпоративного обучения одним из наиболее значимых.

Решение этого вопроса не имеет единственного правильного и универсального подхода для всех типов организаций. Большая часть подходов носит экономический характер и направлена на расчет прибыли от одного сотрудника в год за минусом затрат на его обучение. В организациях, отличных от торговых, сложно принять во внимание такие стратегии в оценке качества