

7. Манюкова В.Н., Кузьмина О.В. Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // Среднее профессиональное образование, 2009, № 2.

8. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239с.

Т.В. Пищулина,

*Троицкий филиал Челябинского государственного университета,
Троицк*

Модель личности студента ориентированного на непрерывное профессиональное образование

Непрерывное профессиональное образование является основным требованием сегодняшнего времени – условием выживания специалиста на рынке труда. Однако процессы подготовки специалистов к непрерывному профессиональному образованию тормозятся из-за недостаточного осознания значимости самоорганизационных начал развития личности и, как следствие, важности активизации этих процессов. В связи с этим воспитание студентов как субъектов своего профессионального становления является одной из наиболее важных задач современного высшего образования.

Следует заметить, что рассматриваемый процесс сложен и многоаспектен, что делает невозможным его непосредственное рассмотрение без соответственных упрощений и ограничений. Поэтому возникает необходимость построения модели личности студента, готового включиться в систему непрерывного профессионального образования на субъектной основе.

Рассматривая в работе *модель* как информационный эквивалент реального объекта, созданный для оптимизации педагогических аспектов рассматриваемой проблемы, мы при построении модели используем компетентностный подход.

Первые работы, в рассматриваемом направлении появились в зарубежной науке во второй половине XX века. В основе их лежат различные понятия: ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур показывает, что одни из них относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политехнической и метакультурной осведомленности, другие обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников.

В последние годы в отечественной педагогике также появляется достаточно большое количество работ, раскрывающих и уточняющих модель личности будущего специалиста на основе компетентностного подхода [1; 3; 5 и др.]. Трудность в классификации таких моделей состоит в том, что при их описании используются понятия «профессиональная компетентность», «профессиональные компетенции», «ключевые компетентности», «ключевые квалификации» и др. Данные понятия не нашли в отечественной психолого-педагогической литературе однозначной трактовки, и поэтому нам кажется необходимым их уточнение в рамках исследования и обоснование выбора в качестве рабочего одного из них.

Большинство отечественных исследователей используют понятия «профессиональная компетентность» и (или) «профессиональные компетенции», при этом условно можно выделить три различных направления: 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, проведенными авторами в рамках третьего направления [3; 5; 7 и др.] 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.

Так как в дальнейшей работе мы будем ориентироваться на конструкт «компетенция», мы считаем необходимым подчеркнуть, что в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Такое понимание компетенции позволяет сделать акцент на её деятельностной сущности, максимально учесть личностную составляющую и жизненный опыт студентов.

При рассмотрении проблем, связанных со становлением студента любой специальности как субъекта непрерывного профессионального образования будет логичным использовать при разработке модели компетенции более широкого радиуса действий, которые в психолого-педагогической литературе получили название «ключевых компетенций» [3; 5 и др.].

Понятие «ключевые компетенции» было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х гг. Международной организацией труда. «Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность» [7].

Итоги многолетних исследований в данной области нашли отражение в рекомендациях Совета Европы и сформулированы в пяти ключевых положениях, уровень овладения которыми выступает критерием качества образования:

- Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

- Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма и ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

- Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающее всевозрастающее значение.

- Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации, рекламе.

- Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь как основу непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Последнее положение, применительно к теме исследования, кажется нам особенно важным.

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволил нам прийти к заключению, что, несмотря на то, что в явной форме идея формирования ключевых компетенций, как основы непрерывного образования отражена далеко не во всех работах, имплицитно она присутствует практически в каждом исследовании. В связи с этим, компе-

тентностный подход, несомненно, является ценным при разработке модели выпускника вуза, готового включиться в непрерывное профессиональное образование. Однако возникает и ряд сомнений, связанных с опасениями, что введение ключевых компетенций, то есть функциональный подход, и ценностный подход могут оказаться в противоречии. Поэтому, целесообразно компетентностный подход (competence approach) рассматривать в сочетании с ценностным с позиций гуманистической педагогики. Кроме того, опасение вызывает и утеря ценностей академического образования как способа формирования системного представления о мире, в котором живет человек.

Для выявления системных единиц модели нами были проанализированы различные источники, посвященные структурному составу компетентностей и компетенций. Они достаточно разнообразны, например:

- И.А. Зимняя, при изучении ключевых *компетенций* (активная компетентность) включает в их состав пять характеристик (компонентов): а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [4];

- О.А. Булавенко [2], *компетентность* профессионала представляет как качественную характеристику его личности, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным, интереса к профессиональной компетентности своего профиля. В то же время он указывает, что сущностные характеристики компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер и являются продуктом профессиональной подготовки в целом. Опираясь на следующие типологии компетентности: учимся знать (профессионально-методическая компетентность); учимся жить вместе (социально-коммуникативная компетентность); учимся делать (компетентность профессионала в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь); учимся быть (компетентность профессионала в плане личности), О.А. Булавенко в составе каждой из компетентностей выделяет следующие компоненты: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный;

- в своих работах Ю.Г. Татур [6] в качестве обязательных компонентов компетентности называет: положительную мотивацию к проявлению 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.

Как видно из приведенных примеров, трудность определения структуры компетенций, в том числе и ключевых, связана с разграничением базовых понятий «компетенция» «компетентность». Тем не менее, большинство авторов придерживается мнения, что в состав компетенций должны входить мотивационная, когнитивная (как правило, имеются в виду знания, умения и навыки) и функциональная составляющие.

Придерживаясь терминологии в области компетентностного подхода, приведенной в трудах Э.Ф. Зеера [3], проанализируем его видение этой проблемы. Ученый рассматривает понятие «компетенция» через базовое «компетентность». Поэтому не удивительно, что и структуру компетенции он рассматривает исходя из структуры компетентности. Например, исследуя *ключевые компетентности* (именно они представляют для нас интерес в аспекте исследования) Э.Ф. Зеер включает в своих ранних работах в их структуру: экстрафункциональные знания, понятия, отношения; интегративные знания, понятия, ценностные ориентации; обобщенные когнитивные умения; учебно-познавательные мотивы; знания и умения по учебным предметам. В состав ключевых компетенций, по мнению ученого, входят: знания, умения и навыки по учебным предметам; социально-профессиональная мотивация; социально и профессионально важные качества; интегративные социально-профессиональные способности; экстрафункциональные социально-профессиональные новообразования.

В более поздних работах Э.Ф. Зеер, подчеркивая многомерность и многофункциональность ключевых компетенций, выделяет в их составе *познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты*. Ядром *компетенции*, по мнению ученого, являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, ученый вводит в конструкт мотивационную и эмоционально-волевою составляющие. Важным компонентом компетенций он признает опыт – интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Обобщая выше сказанное, мы пришли к выводу о целесообразности использования многих положений компетентного подхода к определению структуры личности студента, ориентированного на непрерывное профессиональное образование. Однако было бы нецелесообразным представлять модель субъекта непрерывного профессионального образования в дискретном виде как совокупность компетенций, так как, на наш взгляд, это должно быть более интегрированное образование.

На основании выше изложенного, мы в структуре модели субъекта непрерывного профессионального образования выделяем следующие компоненты: *мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-регулятивный*.

При наполнении содержанием этих компонентов мы ориентировались на следующие критерии: значимость рассматриваемого параметра при включении студента вуза в систему непрерывного профессионального образования в качестве его субъекта; направленность на профессиональную самореализацию; возможность и целесообразность развития рассматриваемых параметров в вузе (возрастные, культурно-образовательные, социально-региональные аспекты); возможность адекватной оценки эффективности развития данных качеств в ходе исследования.

В качестве составляющих *мотивационно-ценностной* области модели субъекта непрерывного профессионального образования (целенаправленная работа над развитием которых возможна и необходима в процессе подготовки специалистов в вузе) мы выделяем: наличие системы ценностей и мотивов, связанных с самореализацией, саморазвитием, творческим самовыражением, осознанием себя самостоятельной и саморегулируемой личностью, социальной активностью, финансовой независимостью; принятие ценности непрерывного профессионального саморазвития как лично значимой цели; наличие гибкой системы субъективных критериев достижения цели (критериев успешности); умение выбирать и корректировать целевые и смысловые установки своего профессионального становления в зависимости от внешних условий.

Когнитивный компонент модели включает в себя: фундаментальные общеобразовательные, общепрофессиональные и профессиональные знания; знание психолого-педагогических и технологических основ профессионального становления (профессионального самоопределения, саморегуляции, познавательной самостоятельности); развитое логическое, творческое, критическое мышление; познавательные умения.

В состав *рефлексивно-регулятивного* компонента входят: планирование, моделирование, программирование траектории непрерывного профес-

сионального образования; контроль и оценку текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха; принятие решения о коррекции траектории профессионального становления и собственно исполнительских действий в зависимости от изменившихся внешних и внутренних условий; гибкость (пластичность), рефлексивность, субъективный контроль, решительность, самостоятельность, контактность, позитивное отношение к себе; самоуверенность, организованность; владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций.

Опора на синергетический подход позволяет сделать заключение, что соединение перечисленных выше компонентов в интегративную структуру происходит стихийно и в различных вариантах. Поэтому, несмотря на то, что все из перечисленных характеристик важны при становлении студента как субъекта непрерывного профессионального образования, недостаточно высокое развитие некоторых из них может компенсироваться за счет более высокого уровня развития других компонентов.

Апробация модели, проведенная в Троицком филиале Челябинского государственного университета с 2003 по 2009 гг. (всего в эксперименте участвовало 389 студентов и 14 преподавателей) подтвердила её адекватность и жизнеспособность. Данная модель легла в основу разработки паспорта выпускника вуза.

Литература

1. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11 – С. 3–13.
2. Булавенко О.А. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях: Дис. ... докт. пед. наук / О.А. Булавенко. – Брянск, 2007. – 374 с.
3. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34– 42.
5. Лежнева, Н.В. Компетентностный подход к рассмотрению проблемы качественного высшего образования в условиях провинции / Н.В. Лежнева // Личностно развивающее профессиональное образование: Мат. VI всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 2006. – С. 124 – 129

6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование. – 2004. – № 3. –С.20 - 27.

7. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 24–29.

*Е.И. Rogov,
Южный Федеральный университет,
Ростов-на-Дону*

Значение представлений об объекте деятельности в профессиональном развитии студента

Высшая школа давно находится в поиске индикаторов, свидетельствующих о потенциале будущего специалиста, о скорости постижения им профессиональных знаний и освоения умений и навыков деятельности, в измерителях отслеживания процесса становления профессионализма. Традиционно в качестве основных показателей рассматривались индивидуальные способности и качества субъекта деятельности, так как они охватывают большинство факторов, обуславливающих личностное развитие специалиста. В то же время нередко забывается, что становление профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных профессиональных представлений, организующих и направляющих активность личности.

Исследование, проведенное А. И. Донцовым и Г.М. Белокрыловой, обозначило проблему, показав, что в сознании будущих специалистов их будущая практическая деятельность представлена достаточно узко и однонаправленно - отражена лишь одна из функций профессиональной деятельности – воздействие на объект, а характеристики, связанные с осуществлением других функций, как правило, выпадают [2].

Б.Ф.Ломов отмечал, что сложность профессиональных представлений заключается в их двойственном характере: они, с одной стороны, социальные, поскольку исторически обусловлены, а с другой – индивидуальные, так как отражают опыт конкретного субъекта. Социальные представления характерны для какой-то общественной группы людей и соотносимы с объектом их деятельности. Индивидуальные представления являются важнейшим компонентом мировоззрения человека, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях деятельности. Значение профессио-