
РАЗДЕЛ III ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бабина С.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются проблемы формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза, обеспечивающей непрерывное профессиональное развитие специалистов в условиях информационного общества: уточняется понятийный аппарат исследования; обосновывается структура компетенции профессионального саморазвития; предлагается технология педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития в условиях вуза.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, компонент направленности личности, когнитивный компонент, рефлексивно-регулятивный компонент.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения, что успешность социально-экономического развития любого государства в значительной мере зависит от образования его граждан. При этом стремительно возрастающий поток информации предопределяет необходимость постоянного профессионального саморазвития и самосовершенствования любого специалиста. Идея о необходимости перманентного образования, приращения и обновления его профессиональных знаний не нова, однако в эпоху информационного общества она получает новое звучание и становится необходимым условием полноценного существования человека.

Следует отметить, что, к сожалению, в России до настоящего времени не созданы достаточные условия, обеспечивающие доступность непрерывной профессиональной переподготовки для большинства граждан. Как правило, в числе наиболее значимых причин этого называются экономические факторы, однако во многих случаях определяющим обстоятельством является неготовность (как мотивационная, так и инструментальная) большинства выпускников вуза к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Сказанное выше указывает на необходимость целенаправленного формирования компетенции профессионального саморазвития при подготовке специалистов в вузе. Однако перед рассмотрением вопросов, связанных с особенностями этого процесса на начальной стадии обучения в вузе, уточним понятийный аппарат исследования, так как термины «компетенция», «компетенция саморазвития», «компетенция профессионального саморазвития» в психолого-педагогической литературе не имеют однозначной трактовки:

- 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;

- *компетентность профессионального саморазвития* мы рассматриваем как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний в области профессионального самоопределения и самореализации. *Компетенцию саморазвития* - как способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности. При этом *учебно-профессиональную* деятельностью мы определяем как систематическую сознательную деятельность студента по освоению теоретических, инструментальных основ профессии и профессионального саморазвития.

Опираясь на исследования академика Э.Ф. Зеера [1] в рассматриваемой области, мы выделили следующие структурные компоненты компетенции профессионального саморазвития: *направленности; когнитивный; рефлексивно-регулятивный* и конкретизировали их содержание с учетом возрастных особенностей студентов и специфики обучения в вузе:

- *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 базовых знаний 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, субъектив-*

ный контроль, стойкость в достижении целей.

Все перечисленные компоненты - направленности, когнитивный, рефлексивно-регулятивный - тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Выявление структуры компетенции профессионального саморазвития позволило нам разработать функциональную модель *педагогического содействия* её формированию на примере дисциплин гуманитарного цикла. При этом *педагогическое содействие* в своей работе мы рассматриваем как поддержку (помощь) студентам при формировании компетенции профессионального саморазвития, осуществляемую через организацию такого взаимодействия между преподавателями и студентами в ходе образовательного процесса, при котором создаются наиболее благоприятные условия для саморазвития и самореализации каждого студента, активизации его интеллектуального, эмоционального, мотивационного потенциала.

В результате проведенного на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета эксперимента (2005–2008 гг.) по реализации указанной модели, мы пришли к выводу: формирование компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза будет эффективным, если педагогическое содействие этому процессу будет происходить на основе *гуманистического подхода в сочетании с синергетическим и деятельностным* подходами.

Большинство ученых, занимающихся проблемой формирования и развития профессиональных компетенций, обоснованно указывают на эффективность использования *теории поэтапного формирования умственных действий*, разработку которой, вслед за П.Я. Гальпериным, продолжила Н.Ф. Талызина и ее ученики. Применительно к высшей школе теория поэтапного формирования умственных действий получила свое развитие в трудах И.И. Ильясова, А.И. Подольского, З.А. Решетовой, С.Д. Смирнова и других авторов.

Опираясь на указанные выше работы, мы выделили следующие этапы формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: *адаптационный, когнитивный, интеграционно-деятельностный*. При этом важно подчеркнуть, что указанные этапы представляют собой инвариантные единицы. В реальной практике их продолжительность, количество, особенности протекания и средства педагогического содействия могут изменяться. Однако выделенный нами инвариант, как правило, остается неизменным.

Адаптационный этап связан с начальной стадией обучения в вузе. На данном этапе происходит формирование у студентов первых адекватных представлений о профессиональном саморазвитии в информационном обществе и собственной готовности к нему, начинает формироваться система ценностей, связанных с профессиональным саморазвитием. Это период начальной диагностики и самодиагностики обучающихся с целью выбора оптимальных средств педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития.

Когнитивный этап направлен на освоение студентами теоретических и инструментальных основ профессионального саморазвития, формирование механизма саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, развития логического и критического мышления.

Главная цель *интеграционно-деятельностного этапа* – интеграция компонентов компетенции профессионального саморазвития. Он направлен на развитие способности студентов управлять своей учебно-профессиональной деятельностью в процессе профессионального саморазвития на основе рефлексии событий и активизации внутреннего потенциала.

Указанные выше этапы могут быть реализованы различным образом: посредством органичного включения обозначенных вопросов в содержание и технологию дис-

циплин базовой части учебного плана, при этом процесс формирования компетенции профессионального саморазвития происходит параллельно с освоением содержания курса; посредством создания специальных курсов, содержание и технологии которых ориентированы исключительно на достижение поставленной нами цели; путем органичного сочетания первых двух вариантов. Последний вариант, как показывают результаты проведенного нами эксперимента, может быть достаточно эффективным.

Содержательный компонент *базисной части* плана построен на основе Государственных стандартов по данной специальности. Однако, кроме обязательного образовательного минимума, он включает и те знания, которые преподаватель считает необходимым дать сверх стандартного уровня. Именно подбор содержания курса в «дополнительной» его части дает нам возможность включить в качестве полноценной цели курса «формирование компетенции профессионального саморазвития».

Однако следует заметить, что программа базовых курсов, как правило, перегружена, и попытка «внедрить» в её тело «чужеродную информацию», как правило, заканчивается её полным отторжением. Выход в этой ситуации мы видим в том, чтобы вновь введенная информация (дополнительное содержание) способствовало (а не препятствовало) освоению инвариантной части курса. Т.е. мы хотим вооружить студента знанием технологии, которая позволит ему с большей легкостью и в более короткое время освоить материал. «Платой» за это станет более медленное изучение основного содержания дисциплины, которое с избытком компенсируется на последующих этапах. Кроме того, освоенные технологии профессионального саморазвития на основе осознанного регулирования учебно-профессиональной деятельности за счет своей универсальности значительно повысят продуктивность изучения и других дисциплин.

Опора на положения модульного и гуманистического подхода позволила нам выявить принципы отбора содержания дисциплин гуманитарного цикла, позволяющих создать оптимальное информационное обеспечение процесса поэтапного формирования компетенции профессионального саморазвития. Это принципы: структуризации, динамичности, действенности и оперативности знаний, креативности, саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

Определение (доопределение) содержания дисциплин базовой и вариативной части учебного плана при формировании компетенции профессионального саморазвития на основе перечисленных выше принципов позволяет использовать личностно-развивающие технологии обучения. Следует подчеркнуть, что личностно-развивающие технологии формирования компетенции профессионального развития включает в себя разнообразные методы и формы работы, однако они регламентируются определенными правилами, позволяющими осуществить оптимальный для данного конкретного случая способ взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Обобщение собственного педагогического опыта и результатов исследования различных авторов [1, 2, 3, 4 и др.] позволили выделить *условия* разработки и реализации технологии педагогического содействия процессу формирования компетенции саморазвития у студентов вуза:

1) *мотивационное обеспечение* рассматриваемого процесса на всех его этапах. Применительно к теме исследования важно подчеркнуть, что речь идет о формировании *устойчивых* мотивов, определяющих направленность и характер самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов, необходимых и при освоении теоретико-практических основ специальности в вузе, и при дальнейшем профессиональном саморазвитии;

2) следующим ориентиром в разрабатываемой нами технологии является *фасилитация* рассматриваемого процесса - *усиление продуктивности образования (обучения,*

воспитания) и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога) [5].

3) при разработке технологии педагогического содействия формированию компетенции профессионального саморазвития для нас является важным направлением технологии на развитие *рефлексивных способностей* студентов как основы осознанной саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности. И это не случайно, так как именно рефлексивные способности, по мнению В.В. Давыдова, «...позволяют найти существенные основания собственных действий» [6].

Не менее важным признаком личностно-развивающих технологий является активизация субъектной активности студента, которая может быть достигнута в процессе самостоятельной творческой деятельности. При этом многие авторы (Е.С. Полат, В.В. Гузеев, А.В. Хуторской, С.И. Горлицкая, Н.Ю. Пахомова и др.) указывают на то, что проектное обучение является в настоящее время одним из наиболее действенных средств повышения самостоятельности и творческой активности студентов.

В своем исследовании мы рассматриваем *метод проектов* как технологию развития субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности посредством включения их в процесс конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Основная его цель, применительно к теме нашего исследования - предоставление студентам возможности *самостоятельного* профессионального развития в процессе решения творческих, профессионально ориентированных задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта мы выделили те положения метода проектов, которые в большей степени содействуют эффективному использованию метода проекта при формировании компетенции профессионального саморазвития. Проект должен:

- быть личностно значимым для студента;
- быть значимым для ближайшего и опосредованного окружения студента;
- быть заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем должен содержать определенную долю непредсказуемости как в процессе работы над ним, так и при ее завершении;
- предполагать проведение студентами *самостоятельных* исследований;
- быть ориентирован на способности студента и активизировать проявление как можно более широкого спектра его возможностей;
- способствовать налаживанию взаимодействия между студентами.

Практика показывает, что при соблюдении указанных положений активно происходит интеграция структурных компонентов компетенции профессионального саморазвития (компонент направленности личности, когнитивный и рефлексивно-регулятивный компоненты).

Проведенный нами на базе Троицкого филиала Челябинского государственного университета, филиала МОУ ГПО Московского государственного лингвистического университета, Северо-Кавказского государственного технического университета эксперимент (2004–2008 гг.) показал эффективность созданной нами модели педагогического сопровождения процесса формирования компетенции профессионального саморазвития студентов вуза.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. - Екатеринбург, 2006. С. 49-56.
2. Андреев В.И. Педагогика. - Казань, 2000. - С. 246-301; Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. - Екатеринбург, 2006. С. 49-56; Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000. - С.74-90; Лежнева Н.В. Мотивационная готовность к профессиональной мобильности выпускников вуза как условие профессионального самоопределения в условиях провинциального города // Современные проблемы организационной психологии: материалы всерос. науч.-практ. конф. - Екатеринбург, 2007. - С.189-193.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006. С. 86.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 199-200.

THE FORMATION OF STUDENT'S COMPETENCE FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS THE CONDITION OF FULL VALUE WORK OF A SPECIALIST IN THE INFORMATION SOCIETY

S.Babina

The article considers the problems how to form the student's competence for professional self-development in a higher educational establishment that provides continuous development of specialists in the information society: the notions of the research are defined more precisely, the competence for professional self-development is substantiated; the procedure of pedagogical assistance to form the competence for professional self-development in a higher educational establishment is suggested.

Key words: professional development of the person, component of an orientation persons, cognitive a component, reflectively-regulative component.