

## **РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 159.99

*Корчемный П.А.*

*Московский государственный областной университет*

### **КОМПЕТЕНЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ, ПРИНЯТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ**

*P. Korchemny*

*Moscow State Regional University*

### **COMPETENCES: PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PERCEPTION, ADOPTION AND IMPLEMENTATION**

*Аннотация.* В статье раскрывается содержание компетентностного подхода, в котором понятие компетенции активно внедряется в теорию и практику профессионального обучения. Рассматривается соотношение таких понятий, как компетентность, компетенции и профессиональный опыт, квалификация, сформированность которых определяет профессионализм специалиста. Излагается критическое отношение к существующим подходам в психолого-педагогических исследованиях по вопросам сущности понятий «компетенция» и «компетентность». Обосновывается, что квалификация вырабатывается на основе приобретения и развития сложных умений (компетенций), которые выступают как интегративный результат различного вида компетентностей: аксиологической, временной, когнитивной, креативной, коммуникативной, аутопсихологической. Показано, что содержание компетентности опосредованно формируется психическими образованиями обучаемых, прежде всего знаниями, начальными умениями, простыми и сложными навыками, в процессе приобретения жизненного и профессионального опыта.

*Abstract.* The article reveals the content of competence approach where the concept of competence is actively embedded in the theory and practice of vocational training. The author compares such concepts as awareness, competences and qualification. It is their level that determines specialist's professionalism. The article presents the critical attitude toward the existing approaches in psychological-pedagogical researches studying the essence of concepts awareness and competence. The author gives proofs of the statement that qualification is developed on the basis of acquisition and development of complex skills (competences), which become an integrative result of different types of being aware: axiological, temporal, cognitive, creative, communicative, auto psychological. It is shown that essence of awareness is formed by students' mental formations, foremost by knowledge, skills and basic abilities, in the process of acquisition of vital and professional experience.

*Key words:* higher education, competences approach, awareness, cultural and professional compe-

---

© Корчемный П.А., 2013.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, компетентностный подход, компетентность, общекультурные и профессиональные компетенции, профессиональный опыт, проблемы восприятия, принятия и реализации, квалификация, траектория мастерства, знания, начальные умения, простые и сложные навыки, сложные умения, мастерство, развитие научно-методической деятельности.

Еще в 30-х гг. прошлого столетия Н.Н. Головин, рассуждая о приоритетных задачах психологии, писал, что одной из таких перспектив является проведение психологической экспертизы принимаемых решений и распоряжений. При этом подразумевались решения как самого непосредственного руководителя отдела, службы, подразделения, так и решения на самом высоком уровне. И чем выше уровень, тем в большей степени такая работа должна проводиться.

Новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» призван обеспечить стабильность и преемственность нормативной правовой базы в области образования, а также позволить эффективно совершенствовать и развивать в дальнейшем образовательное законодательство с учетом потребностей общества и экономического развития страны.

В данном нормативном документе действительно сделан существенный прорыв в области обеспечения государственных гарантий в реализации как учреждениями, предоставляющими образовательные услуги, так и нуждающимися в них, особенно в области мер социальной поддержки обучающихся и педагогических работников, большинство из которых обеспечены действенными механизмами их реализации. Примечательно и то, что в нем четко обозначена процедура педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и самих нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания. На сегодняшний день имеется ряд проблем, без учета и решения которых принятый закон об образовании в РФ может не достичь той цели, которую ставили его разработчики. И,

tences, professional experience, problems of perception, acceptance and implementation, qualification, trade trajectory, knowledge, basic skills, simple and complex abilities, complex skills, craftsmanship, development of methodological activities.

пожалуй, одной из таких проблем, с которой сегодня столкнулись как организации, осуществляющие образовательную деятельность, или индивидуальные предприниматели, оказывающие услуги по организации и осуществлению образовательного процесса (обучения), так и особенно профессорско-преподавательский состав, — это недостаточно реализованное психологическое обеспечение образовательного процесса, направленное на обучение и воспитание обучающихся в целях освоения образовательных программ, программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Данная ситуация сложилась и сегодня реально проявляется в некоторой, недостаточно четко соблюдаемой последовательности включения отдельных базовых психологических категорий и понятий в образовательную деятельность. Так, например, понятие «обучение» трактуется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Аналогично и профессиональное обучение — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий). Как видно, в основе обучения находятся такие понятия, как знания, навыки, умения и компетенции. На первый взгляд, все общепри-

нято, а по сути происходит несогласование в последовательности формирования психических образований, что, по всей вероятности, связано с недостаточным восприятием, представлением и осознанием психологической траектории формирования мастерства в процессе обучения. Заметим, что в последние годы на страницах учебников и учебных пособий, в том числе и имеющих гриф УМО, редко можно встретить такие базовые категории траектории формирования профессионального мастерства, как начальное умение, простой навык, сложный навык, сложное умение. Как правило, данные категории обобщаются и подаются в виде так называемых ЗУНов, что приводит к выхолащиванию психологической сущности данных понятий, что в конечном счете отрицательно сказывается на их интерпретации и реализации в целом компетентностного подхода в обучении.

Не случайно говорят, что порой «новое — это хорошо забытое старое». Ведь траектория формирования профессионального мастерства достаточно основательно экспериментально исследована и хорошо прописана в работах таких известных психологов и педагогов, как А.В. Барабанщиков, Н.А. Бернштейн, Е.И. Бойко, А.К. Быков, М.В. Гамезо, Г.Г. Голубев, Е.В. Гурьянов, И.А. Домашенко, К.К. Платонов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Н.Ф. Феденко, В.В. Чебышева, С.В. Янанис и др.

С появлением идей, связанных с Болонским процессом, направленных на перестройку системы образования, подготовку бакалавров и магистров, в соответствии с которой основным критерием подготовленности выпускника является компетенция, появилось значительное количество публикаций, направленных на теоретическое обоснование данного понятия. Опыт работы в диссертационных и экспертных советах показал, что соискатели, которые защищают кандидатские и даже докторские диссертации, прямо или косвенно касающиеся проблем компетентностного подхода, на элементарный вопрос: «Как Вы представляете, где на траектории становления профессионального мастерства находится компетентность, а где компетен-

ции?», не могут дать четкого ответа. Что делать в таком случае преподавателю, который составляет рабочую программу по какому-либо учебному предмету для бакалавров или магистров? Ведь ему нужно максимально четко определиться, какие компетенции должны сформироваться у обучаемого в результате усвоения того или иного курса (предмета). Как правило, это ведет к когнитивному диссонансу, который еще никогда не способствовал эффективной учебной деятельности.

Каков выход из данной ситуации, как можно снять образовавшееся несоответствие между требованиями ГОСТов и реальной практической деятельностью педагогов? Сегодня нужно весьма активно искать возможные варианты выхода из данной ситуации. Один из них, как представляется, состоит во внедрении в образовательный процесс, не на словах, а на деле — его психологической составляющей, без которой обучение, да и воспитание, как правило, идут по методу «проб и ошибок». Данный метод может применяться в учебном процессе, но на него затрачивается очень большое количество и времени, и ресурсов, он ведет к разногласию в реализации требований, изложенных в госстандартах.

Как уже упоминалось, психологическая траектория формирования мастерства (иногда ее называют «лесенкой мастерства») выглядит следующим образом: знания — начальные умения — простые навыки — сложные навыки — сложные умения — мастерство (см. рис. 1).

Что касается **знаний**, то это совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности. Они могут быть **теоретическими**, раскрывающими сущность изучаемых предметов и явлений, и практическими, в виде сведений об использовании тех или иных предметов в конкретных целях. **Психофизиологической основой** усвоения знаний является процесс образования временных нервных связей в различных отделах коры головного мозга в результате взаимодействия учебного материала.



Рис. 1. Лесенка мастерства

Существенными характеристиками качества знаний выступают: их **глубина** — насколько обучаемый полно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий; **гибкость** — отражает способность обучаемых творчески использовать знания в меняющихся условиях; **прочность** — сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях жизнедеятельности; **действенность** — способность реализовать знания в конкретных условиях учебной и производственной деятельности.

В процессе профессионального обучения формируются и разные **уровни знаний**: **знания-«знакомства»**, когда обучаемый показывает, что он что-то, где-то слышал, помнит, но стройно, четко и логично изложить свои мысли не может. Для того чтобы оценить обучаемого, ему надо задать дополнительные, наводящие вопросы, подсказать, где и как эти знания можно применить; **знания-«репродукции»**, когда обучаемый уверен в своих знаниях, излагает материал последовательно и логично, но в сложных изменяющихся условиях данные знания не могут быть применены, так как они скопированы, неглубоки, не переработаны применительно к практике; **знания-«умения»** — обучаемый знает материал по существу и умеет применять имеющиеся знания на практике. К этому уровню необходимо стремиться как преподавателю, так и обучаемому: **знания-«трансформация»** — это знания опытного

практика, специалиста своего дела, который на основе имеющихся знаний формирует новые знания, обосновывает методики, инструкции по эксплуатации новой техники.

Нами изложены весьма популярные, большинству известные истины. Именно в них нужно искать базу, основу, на которой возвращаются компетенции. Но мы порой забываем, что именно данные характеристики составляют фундамент, базу компетентностей обучаемого. Данный вывод следует из того, что если рассматривать следующую ступеньку, **начальные умения**, то это всего лишь первичное самостоятельное применение приобретенных знаний на практике (им присущи неуверенность, медлительность, робость, неточность). При получении задачи на выполнение действия обучаемый осуществляет знакомство с движением и первоначальное овладение им. Используя полученные знания, он знакомится с двигательным составом действия, уточняет, какие элементы движения, в какой последовательности, в каких сочетаниях надо производить. Вначале идет ознакомление с тем, как движение выглядит снаружи. В последующем, посредством повторений проясняется внутренняя картина движения. Сложность осознания разучиваемого двигательного действия состоит в том, что, во-первых, обучающийся должен помнить, что и в какой последовательности надо делать, во-вторых, он вынужден не просто контролировать действие (получать информацию о нем), но и по

ходу его выполнения анализировать эту информацию, чтобы узнать, правильно ли он выполняет действие.

Анализ, по существу, представляет мыслительную, умственную деятельность, которая позволяет осуществлять поиск необходимой информации, расчленение ее, выделение информационных единиц, сопоставление и на этой основе поиск ошибок и их причин. Именно об этом достаточно аргументированно говорится в книге Н.А. Бернштейна «Физиология движений и физиология активности» [1]. По его образному выражению, смысловая «обратная связь» способствует накоплению «словаря перешифровок» как одного из самых важных событий этого периода. Организм должен на этой фазе «наощущаться досыта», и каждая шишка или синяк — это болевой след от процесса накопления опыта перешифровок. В это время формируется первичное (начальное) умение, опосредованное максимальным включением сознательно описанных действий.

В реальности действия человека выполняются на различных уровнях морфологических слоев центральной нервной системы: *уровень А*, который заведует тонусом мышц, участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями; *уровень В* — уровень синергий — перерабатывает в основном сигналы от мышечно-суставных рецепторов, способствует взаимному дополнению, усилению, складыванию энергий, сообщает о взаимном положении и движении частей внутри тела, то есть в «пространстве тела»; *уровень С* — уровень пространственного поля — дает информацию о внешнем пространстве тела человека; *уровень D* — уровень предметных действий, заведует организацией действий с предметами, на котором анализируются не столько движения, сколько действия, направленные на конечный предметный результат; *уровень E* — уровень интеллектуальных двигательных актов — руководит отвлеченным вербальным смыслом, прежде всего, образами.

Естественно, что ни о каких составляющих общепрофессиональных компетенций

на уровне *E* речь идти не может. На нем формируется не что иное, как компетентность в той или иной области будущего бакалавра, магистра или специалиста.

Н.А. Бернштейн подчеркивает, что в организации сложных движений участвуют, как правило, сразу несколько уровней, на которых формируются простые и сложные навыки. Формально одно и то же движение может строиться на разных ведущих уровнях, в зависимости от его сложности и освоенности. Тот, на котором строится данное движение, является ведущим, а все остальные — ведомые. Чем менее освоено действие, тем выше уровень, на котором оно строится. Здесь речь идет о соответствии того или иного уровня простому или сложному навыку.

**Простые навыки** — это несложные приемы и действия, совершаемые полуавтоматизированно, когда сознание выполняет функцию контроля (подготовка к какому-либо действию, само действие, направленное на достижение поставленной цели, например, запуск двигателя, выдерживание направления движения, осуществление поворота (разворота)). **Сложные навыки** — это усвоенные автоматизированные действия (двигательные и умственные), выполняемые быстро, точно, без усилий, при незначительном напряжении сознания.

Условием перехода на фоновые, ниже лежащие уровни (от начального умения к простому и далее к сложному навыку) является ослабление внимания на контроле выполняемого действия, когда функцию контроля начинает брать на себя уровень *D* (предметных действий), а в последующем и уровень *C* (пространственного поля). Мерилом данного перехода от простого навыка к сложному является сосредоточенность обучаемого, насыщенность потока сознания на выполняемом действии. Чем действие более освоено, разучено, надобность в смысловом контроле в значительной степени пропадает (обучаемый уже выучил, что и в какой последовательности надо делать), однако не исчезает надобность в перцептивном, мышечном контроле за действием при минимальной

интенсивности внимания человека к его выполнению. Например, У. Джемс (1991) писал, что при привычных действиях возникают ощущения, на которые мы обыкновенно не обращаем внимания; но несомненно, что они являются сознательными процессами, а не бессознательными «нервными токами», ибо при нарушении их обычного порядка мы тотчас обращаем на них внимание.

На этом этапе, пишет Н.А. Бернштейн, окрепшие фоновые уровни «отталкивают от себя руку ведущего уровня», как ребенок, научившись плавать, отталкивает руку взрослого, до тех пор поддерживающую его. Этот момент свидетельствует о начале формирования навыка за счет включения процесса полуавтоматизации (простого навыка), а в последующем ведет к автоматизации действия (формированию сложного навыка).

Не случайно Б.М. Теплов (1948) определяет **навыки** как автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатываемые в процессе ее выполнения. По М.В. Гамезо и И.А. Домашенко, навык — это способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным. Автоматизация ими понимается как процесс формирования различных навыков путем упражнения, приводящего к динамическому стереотипу. Данный процесс происходит поэтапно: на **аналитико-синтетическом этапе** происходит объединения частных действий в единое целое (характерны: ошибки, лишние движения, остановки, скованность, чрезмерные физические усилия); на этапе **совершенствования** идет устранение излишних движений, но внимание концентрируется не на конечной цели, а на способах выполнения действий под контролем сознания; на этапе **автоматизации** отмечается ослабление зрительного и увеличение мышечного контроля, когда сознание обучаемого переключается со способов действий на достижение конкретного результата; и на этапе **генерализации навыка** наблюдается достижение возможности осуществления действия различными способами и в разных условиях. Здесь проявляется высокая степень автоматизации (ав-

томатизированности) и результативности действий, их экономичности.

Данный этап является логическим мостиком перехода от сложного навыка к сложному умению, а фактически — переходом от компетентности обучаемого к формированию его компетенции в той или иной области, так как сложные умения — это способность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях жизнедеятельности.

Подытоживая вышеизложенное, можно сделать умозаключение, что знания, начальные умения, простые и сложные навыки составляют суть и содержание компетентности обучаемого, которая в зависимости от направления подготовки может иметь самое различное содержание. Совокупность предметов и курсов в целом позволяют в период обучения сформировать отдельные компетентности, в частности следующее.

**Аксиологическая компетентность** — это сформированная иерархия ценностей, связанная с кризисами в развитии личности, а также с трансформацией ее профессиональной деятельности, что влечет за собой изменение социально-профессионального статуса. Данный вид компетентности лежит в основе формирования общекультурных компетенций. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, определяют мотивацию его поведения, являются одним из центральных личностных образований, оказывая существенное влияние на различные стороны деятельности человека. Система ценностных ориентаций является связующим звеном между жизнедеятельностью отдельной личности и социальными общностями, частью которых она является.

Специалист как личность в профессиональной деятельности актуализирует и утверждает свою индивидуальную систему ценностей, которая создаёт стратегическое направление преобразований, производимых субъектом в мире и в самом себе, что, в свою очередь, тесно переплетается с цен-

ностно-смысловым существованием человека.

Устремленность к таким высшим ценностям, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, справедливость, порядок, простота и самодостаточность — особенность мотивационной сферы профессионалов, самоактуализирующихся людей [11]. Стремление к этим ценностям формирует нравственно здоровых людей, способных к позитивным преобразованиям, что соотносится с любой профессиональной деятельностью.

Ведущую роль для субъекта деятельности, для его внутреннего мира играют традиции, школы, в рамках которых формируются ценностные отношения к профессии, с помощью которых обеспечивается преемственность в избранной профессии. Традиции закрепляются и поддерживаются определенными школами и сообществами, в разработках и выступлениях представителей которых реализуются своеобразные подходы к решению возникающих задач, вырабатывается специфический стиль мышления, формируется морально-психологическая атмосфера, способная обеспечить высокий уровень требовательности к профессиональной деятельности, к постановке и способам решения возникающих проблем.

Выделяют генерализованные, неосознанно нравственные позиции, которые занимает личность по отношению к наиболее существенным сферам групповой жизни — это базовые ценностные ориентации. Такими ориентациями задаются инвариантные правила поведения индивида в группе и конкретные установки, нормы и оценки, регулирующие его отношения с товарищами. Такая нормативная система, «свод неписанных» законов, регулирует поведение членов группы. В процессе обучения у каждого обучаемого происходит формирование и изменение иерархии ценностей, что связано с кризисами в развитии личности, а также с трансформацией профессиональной деятельности, что влечет за собой изменение социально-про-

фессионального статуса, который реализуется в совокупности социальных функций, каждая из которых есть некоторый ряд упорядоченных актов поведения, фиксацию элементов которых можно найти в многочисленных перечнях конкретных профессий.

**Временная компетентность (ориентация во времени)** отражает не только психологическое восприятие времени субъектом или переживание временного промежутка, но и ту ситуацию, когда человек (специалист) имеет навык интеграции освоенного и умение целостно, во-первых, схватить и удержать свой предмет как текущее настоящее; во-вторых, осознавать и продумывать варианты действий, их последствия на будущее; в-третьих, воспринимать прошлое как воспроизведение резерва и опыта на будущее. Именно представление перечисленных составляющих в целостности позволяет обучаемому ценить время, которое и констатируется субъектом, используется субъектом, отсчитывается субъектом и ограничивает субъекта. Несмотря на то, что изменения непрерывны и бесконечны, время объективно, и в основе понятия времени — человек» [7, с. 336]. Принцип временного анализа лежит в основе любой деятельности не только как субъекта деятельности, но и как личности, когда обучаемый «умеет схватить и удержать свой предмет как текущее настоящее»; будущее — осознанием и продумыванием вариантов действий, их последствий; прошлое — как воспроизведение резерва и опыта — все это в целостности. Гармония субъекта со временем возможна, но она требует от субъекта огромных усилий и концентрации, так как гармония — это мгновение, а за ним снова следует противоречие между временем и человеком.

В профессиональной деятельности, как правило, существуют ограниченные сроки на получение результатов при определенном наличном уровне интеллектуального и материального обеспечения. Своевременное выполнение задач может служить точкой отсчета в определении «ускорения» или «замедления» времени. Очень часто субъект сам

изобретает приемы, находит новые пути решения задач. Рациональный, удачный прием позволяет субъекту ускорить выполнение задачи даже при малой трате сил, приблизить необходимый результат, получить его раньше намеченного срока. Время экзистенциально, и обучаемый, проживая его, реализует часть своей жизни не как биологический процесс, а как период жизни, ощущаемый в своей целостности и полноте. Студент как субъект всегда озабочен временем, думает о нем, проживает течение времени и никогда не теряет его впустую. Поэтому ориентация во времени — очень важная характеристика компетентности будущего специалиста.

**Когнитивная компетентность** — это такое личностное качество, как *потребность в познании* в процессе профессиональной деятельности человека, как стремление к творчеству. *Функциями* потребности в познании являются: активизация у специалистов стремления овладевать новыми знаниями; инициация непрерывного, самостоятельно-интеллектуально-познавательного поиска; формирование умений и навыков самообразования.

Стремление к творчеству выражается в таких личностных качествах, как способность оригинально мыслить, неординарно подходить к решению поставленных задач, самостоятельное отношение к деятельности, гибкость интеллекта, цельность восприятия, интеллектуально-творческая инициатива, склонность к творческому поиску, потребность в созидании, в повышении профессиональной компетентности. Потребность в познании, *стремление к творчеству* — это одна из ее основных характеристик, описывающая творческое отношение обучаемого к действительности, творческий характер жизнедеятельности, в частности, к профессиональной деятельности. К. Роджерс связывает стремление к творчеству (креативность) с оптимальной психологической зрелостью, отмечая, что продукты творчества (идеи, проекты, действия) и творческий образ жизни проявляются у человека, который живет хорошей жизнью.

**Креативная компетентность** обеспечивает эффективное осмысление личного опыта в профессиональной деятельности и саморазвитии, построение стратегии будущего, предполагающей новое, творческое видение действительности, преодоление штампов и стереотипов, готовность к отказу от привычных схем и способов работы, стандартов поведения и мышления, способность к самоизменению. С позиции гуманистической психологии взгляд на природу человека позитивен в целом, а основные положения, касающиеся природы человека, представляют убедительную и полезную модель для широкого спектра исследований, существующих в современной психологии и формирующих основу для понимания и адекватного объяснения поведения, мышления, чувств человека. Содержание представлений о природе человека отражает не только склонность воспринимать природу человека в целом как положительную, но и «способность быть синергистом — не считать дихотомии добро — зло, мужественность — женственность, эгоистичность — бескорыстие, духовное — плотское в природе человека антагонистическими и несовместимыми» [4, с. 56]. Взгляд на природу человека — это не только умозаключение о природе человека, но и доверие и терпимость, толерантность по отношению к другим, не только как самопринятие, но и как вера в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

К. Роджерс считал, что чем в большей степени человек принимает себя, тем выше вероятность, что он принимает других. Безусловным принятием себя является, прежде всего, принятие человеком своих качеств как нормальных. «Если человек ценит только те свои достоинства, которые получили одобрение у других (популярны, пользуются рыночным успехом), то испытывает напряжение, тревогу, неполноценность, отсутствие



уверенности в собственной ценности» [11]. Принятие себя в достаточной степени означает освобождение от (иногда) неконструктивных чувств вины, тревоги, самозащиты.

*Самопонимание и аутосимпатия* — одни из показателей психологического здоровья, которые предполагают осознание своих биологических, конституциональных, психологических особенностей, потребностей, возможностей через интроспективное слушание себя. **Самопонимание можно рассматривать как способность к рефлексивному анализу особенностей своей личности и деятельности. В процессе самопознания человек формирует сущностное понятие о самом себе и соотносит знание о себе с собственными идеалами и ценностями и социальными требованиями и нормами.** Кроме того, в процессе самопонимания человек осознает собственные потребности, побуждения, ценности, жизненные цели, то есть осмысливает траекторию своего жизненного пути и свою жизненную стратегию. В то же время аутосимпатия как хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция служит источником устойчивой адекватной самооценки. **Взгляд на природу человека (самопринятие и принятие других), самопонимание и аутосимпатия составляют содержание аутопсихологической компетентности.**

**Коммуникативная компетентность** — это контактность и гибкость в общении, обеспечивающие активизацию социальных контактов человека. *Контактность* рассматривается как способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности. *Гибкость в общении* соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении, взаимодействию с людьми, к глубоким межличностным отношениям. Контактность и гибкость в профессиональной деятельности и общении включают в себя: контактность, простоту в общении, доброжелатель-

ность, непринужденность, непредвзятость, эмпатию, открытость, способность к самораскрытию.

Перечисленные виды компетентностей находят свое содержание в знаниях, начальных умениях, простых и сложных навыках, которые формируются в учебно-воспитательном процессе профессионального образовательного учреждения, и особо важно подчеркнуть, что перечисленные и другие возможные виды компетентностей, характеризуют субъекта деятельности, характеризуют уровень его практической, но в большей мере — теоретической подготовленности. Если проанализировать требования ГОСов к результатам освоения основных образовательных программ бакалавра или магистра, то явно прослеживается тесная связь между содержанием основных видов компетентности с формируемыми общекультурными компетенциями и профессиональными компетенциями в области практической, научно-исследовательской, педагогической и даже организационно-управленческой деятельности.

Что касается сложных умений, то, исходя из их содержания как способности человека применять знания, начальные умения, простые и сложные навыки в усложненных условиях деятельности, это практическая деятельность человека по выполнению им своих функциональных обязанностей на предприятии, в школе, в условиях ведения бизнеса и др. По сути, это та главная цель, которую перед собой ставит высшая школа при переходе к подготовке бакалавров и магистров, это то необходимое, на что нацелена их подготовка в процессе обучения, результат которой опредмечивается в общекультурных и профессиональных компетенциях.

О правомерности сделанного вывода говорит и сама структура профессионализма, в которой выделяют мотивационную и операциональную сферы (А.К. Маркова). **Мотивационная сфера** — это реализуемые в процессе труда, в том числе и учебной деятельности, профессиональные мотивы, и более широкие побуждения, связанные с са-

мовыражением, саморазвитием, общественным признанием и другими социальными притязаниями.

Мотивация к профессиональной деятельности включает такие структурные элементы, как: *профессиональное призвание* — влечение к какой-либо профессии, опирающееся на знание о ее предназначении; *профессиональные намерения* — осознанное отношение к определенному виду профессиональной деятельности; *ценностные ориентации* в профессиональной деятельности — выработанные обществом и принятые личностью основания для оценки назначения труда, его сторон, системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов, правил профессиональной этики; *мотивы* профессиональной деятельности — внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на разные стороны самой профессиональной деятельности; *профессиональные притязания* — стремление достичь результата определенного уровня профессиональной деятельности, который выбирает сам человек, зная свои предыдущие результаты; *профессиональные ожидания* — мысленные представления о своих возможных успехах, об отношениях с коллегами и др. В своей совокупности они и составляют *профессиональную направленность* как внутренне согласованную устойчивую систему осознанных побуждений, целей и установок по овладению профессией и совершенствованию в ней.

Представления о мотивационной основе профессионального развития позволяют каждому обучаемому задуматься над тем, что побуждает его к труду, ради чего он стремится работать лучше, реалистичны ли его цели, подлинными ли ценностями и смыслами он руководствуется.

**Операциональная сфера** обеспечивает исполнительную часть профессиональной деятельности и включает в себя оснащенность обучаемого как специалиста обобщенными способами и степень владения ин-

струментальными средствами реализации профессиональных целей.

К основным составляющим операциональной сферы профессионализма специалиста относятся: *профессиональные способности* как индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других и отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности, являющиеся условием ее успешного выполнения; *профессиональное сознание* как совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно представляющих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность; *профессиональное мышление* как преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа проблемных ситуаций; *профессиональные знания* как совокупность сведений, необходимых субъекту деятельности для его самостоятельного и качественного выполнения, а также для понимания путей и способов профессионального совершенствования; *профессиональный навык* как способ выполнения действия, сложившийся в результате упражнений, характеризующийся высокой степенью его освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

В связи с этим возникает вопрос, можно ли в ходе освоения гуманитарного, социального, экономического, естественнонаучного циклов, то есть предметов, в основном осваиваемых на 1-2 курсах, говорить о формировании каких-либо целостных общекультурных и особенно профессиональных компетенций? По всей вероятности, нет, так как компетенция предполагает наличие сложного умения и профессионального опыта. *Профессиональные умения* — это всегда сложные умения как освоенный человеком способ выполнения действия в изменяющихся условиях, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний, начальных умений, простых и сложных навыков. *Профессиональный опыт* — системное психическое образование, сформировавшееся непосредственно в

процессе деятельности, результат собственных усилий и проявляемой активности обучаемого, призванное обеспечить устойчивое воспроизводство основных качественных характеристик этой деятельности за счет актуализации функционально сложившихся и устоявшихся компонентов индивидуального психического ресурса. Именно профессионально-психологический потенциал (ресурс) как способность человека к самостоятельному освоению высоких норм и стандартов выбранной профессии, саморазвитию, творческому вкладу в развитие профессии, оказанию позитивно-мобилизующего воздействия на других субъектов деятельности способствует противостоянию деструктивным факторам профессиональной среды, самоопределению в сложных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Сегодня очень важно понять, что именно компетентность обучаемого, ее мотивационная и операциональная части составляют основу формирования тех или иных компетенций. В их основе лежат знания и особенно простые и сложные навыки. Не случайно в научных исследованиях навык стоит в центре и является системообразующим в формировании психологического потенциала обучаемого. В этой связи нет необходимости что-то придумывать, когда мы формулируем конечный результат прохождения учебной дисциплины, особенно на 1-2 курсах обучения. Те же знания, начальные умения, простые или сложные навыки мы начинаем подменять компетенциями, требование которых просто невозможно сформулировать, так как полученный результат на выходе не соответствует тому содержанию и тому уровню подготовки, которые реально достигнуты. В этом отношении нельзя не согласиться с утверждением Н.О. Вербицкой, что у преподавательского состава проявляется «профессиональная растерянность», когда старое, привычное, заменяется на нечто новое и непонятное и, мы подчеркиваем, содержательно не обоснованное. И когда при составлении рабочей программы будет четко прописан перечень знаний, начальных

умений, простых и сложных навыков, тогда можно выстроить и систему занятий: теория — практика — учебная практика — производственная практика. Совершенно четкие компоненты, которые достаточно четко позволяют не только описать, но и организовать обучение, проверить его результативность на основе прироста знаний, начальных умений, простых и сложных навыков.

Что касается нового явления — компетенции, — которое было зафиксировано еще в 1596 году [2], но которое теоретически не получило должного обоснования и сегодня не ясно, как его понимать, с какой стороны к нему подойти и как практически работать. Невозможность четко воспринять сущность требуемого, его внутренние связи и отношения, уровни и место на профессиональной траектории становления профессионализма привели преподавателей, да и ответственных руководителей, методистов в замешательство, невольно способствуют формированию «выученной беспомощности». Действительно, что можно сделать, если существуют ГОСТы и требования [3] и их надо реализовывать, а реально, обоснованно, теоретически и методически подкрепить данные требования пока невозможно. Преподавателю остается только своевременно представлять рабочую программу, а потом разбираться, если что-то сделано не так. В данной ситуации предъявляемые требования реально наталкиваются на психологическую защитную реакцию — покажите на примере.

Таким образом, предпринимаются попытки называть давно известное новыми словами, идет поиск обходных путей и, самое главное, утрачивается активность по поиску новых путей.

Так, может, уже настало время называть то, что мы делаем, своими словами? Это будет и проще, и понятнее, а главное, практически реализуемо.

Ведь когда мы говорим о компетенциях, то, на кого бы мы ни ссылались, четко прослеживается мысль, что это тот конечный результат, которого мы должны достичь в процессе обучения. Анализ различных источников пока-

зывает, что наиболее сложным в определении компетенции и, соответственно, в выявлении сущности ключевых компетенций является понятийная дифференциация компетенций и компетентностей, выявление структуры компетентностей и компетенций, а также выявление содержательных отличий компетенции от квалификации.

Если *компетентность* понимается как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности, то *компетенции* — как определенные в деятельности компетентности работника. Это не что иное, как следующая ступенька профессиональной траектории — *сложные умения*, — как достигнутая в процессе обучения возможность человека творчески применять знания. Если навык характеризуется усложнением действия, совершаемого неоднократно в одних и тех же условиях, то сложное умение характеризуется выполнением деятельности в новой обстановке с гибким и творческим использованием имеющихся знаний, простых и сложных навыков.

Другими словами, если *компетентность* характеризует субъекта деятельности, то *компетенции* характеризуют субъекта в деятельности. Компетенция по своей природе — это соединение знаний, начальных умений, простых и сложных навыков в условиях реального практического действия в измененных условиях деятельности. Компетентность не только не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам, напротив, она их включает, на них опирается и с их помощью способствует оптимальному функционированию в сложных условиях деятельности [6; 10].

Предполагается, что «в компетентностной модели специалиста цели образования не столько связываются с выполнением конкретных функций, сколько с интегрирован-

ными требованиями к результату образовательного процесса» [5, с. 36-43]. Ключевой идеей компетентностного подхода становится идея востребованности результатов образования в мире труда, в межличностном взаимодействии, а также в общем развитии и самореализации личности.

С учетом самого жанра статьи невозможно подробно рассматривать другие направления в решении задач профессионального обучения, которые, несомненно, заслуживают подобного внимания. Поэтому концептуально важно определить, какие возможности сегодня имеет вуз в формировании той или иной компетенции непосредственно в образовательном учреждении. По всей вероятности, в полном смысле слова сформировать профессиональную компетенцию в процессе обучения достаточно сложно, а скорее всего и мало вероятно. Об этом можно, например, рассуждать в условиях дуальной системы обучения (Германия), когда время обучения бакалавра распределяется следующим образом: 2 года — теоретическое обучение в вузе и 2 года обучаемый реально выполняет функциональные обязанности на производстве.

В этой связи представляется, что сложившаяся система обучения в России позволяет вести речь о своего рода компетентностной модели, состоящей из следующих трех уровней компетенций.

Первый уровень составляют компетенции, являющиеся общими для современных специалистов разных профилей, в основе которых находятся общекультурные компетенции, являющиеся ключевыми, общими, социально-личностными, характеризуют специалиста как личность и в то же время представляют собой систему наиболее общих видов компетенций: нормативно-правовая, нравственная, коммуникативная, информационная, социально-психологическая, самоорганизации и самосовершенствования. Данный уровень компетенций является базовым для всех специалистов, так как он характеризует, прежде всего, личностное развитие обучаемого. Без данного уровня

компетенций мы фактически теряем в будущем прогнозируемого специалиста.

Второй уровень компетенций обусловлен возможностью вуза, его учебно-материальной и особенно производственной базой. Его можно назвать уровнем учебно-профессиональных компетенций. Действительно, хорошо иметь по выпуску высокий уровень развития компетенций, но он связан не только с умением обучаемого работать в усложненных условиях, но и с наличием практического опыта деятельности. К сожалению, это самое уязвимое место в профессиональном образовании. Как бы практика ни была образцово построена, выполнение функциональных обязанностей находится под наблюдением руководителя или организатора практики, что является существенным ограничением в раскрытии возможностей обучаемого. По этой причине не реализуются такие составляющие практического опыта, как вхождение в коллектив, умение брать ответственность за результаты труда, понимать и доверять окружающим [8; 9]. Этому же способствуют и сложившиеся традиции в трудовых и производственных коллективах, представление о молодом специалисте как неопытном, необкатанном, не осознавшем главного, чего требует реальная работа. Как молодые специалисты, большинство дипломированных выпускников проходят так называемую «вывозную программу», в которую входит и выполнение каких-либо второстепенных обязанностей, и накрытие стола для чаепития и др. Не случайно существует такое понятие, как «молодой специалист», закрепившееся в общественном мнении, на преодоление которого уходит порой 1-2 года.

Третий уровень — это собственно профессиональные компетенции. Это жизнь, реалии, уход от которых никогда не способствовал эффективному обучению, поэтому есть настоятельная необходимость в разграничении компетенций, которых реально достигает обучаемый на выходе из вуза. Возможно, это действительно будут учебно-профессиональные компетенции (Н.О. Вер-

бицкая) и собственно профессиональные компетенции как определенное состояние, которое дополняется реальным практическим опытом, способностью чувствовать себя профессионалом в любой обстановке жизнедеятельности и не менее важно — высокоразвитые качества личности. Собственно говоря, речь идет не просто о сложных умениях, а о мастерстве как совокупности высокого уровня развития знаний, навыков и умений, а также профессионально важных качеств, обеспечивающих успешное решение поставленных задач.

Соответственно, основываясь на данном подходе, но изменив некоторые содержательные аспекты, можно предложить компетентностную модель деятельности специалиста, где основные её группы будут соотноситься между собой как общее, особенное и единичное.

Таким образом, *компетентность* понимается как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, начальных умений, простых и сложных навыков, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетенции выступают как опредмеченные в деятельности компетентности работника, они относятся к деятельности, тогда как компетентность характеризует субъекта деятельности. Базовыми составляющими ключевых компетенций выступают личный профессионально значимый опыт, мотивированность на профессиональное саморазвитие, единство теоретической подготовки и практических умений, универсальность, надпредметный характер.

Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам, напротив, она их включает, и при определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и физиология активности. Научное издание / под ред. О.Г. Газенко. Издание подготовил И.М. Фейгенберг. — М., 1990. — 492 с.
2. Вербицкая Н.О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия // Профессиональное образование — 2012. — № 5. — С. 19–22.
3. Галялина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. — 2005. — 104 с.
4. Городилова Е.А. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: Дис. ...канд. психол. наук. — Пермь, 2002. — 211 с.
5. Громько Ю.В. Принятие и проект в теории развивающего образования // Известия РАО. — 2000. — № 2. — С. 36–43.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 21–26.
7. Иванова Д.Н., Малащенко М.В., Пшегусова Г.С. Модель компетенций с учетом квалификационных характеристик специалистов. — Ростов н/Д., 2007. — 69 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997. — 430 с.
9. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2001. — 360 с.
10. Мартынюк О.И., Медведев И.Н., Панькова С.В., Соловьева О.И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования. Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, теория, практика». — М., 2006. — 48 с.
11. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. — М., 2007. — 560 с.