

Проблемы оценки развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых

Еще с 80-х годов прошлого века отмечалась смена парадигм, связанная с несоответствием резко изменившихся требований практиков к научной психологии, по-прежнему стоящей на позиции «учета человеческого фактора», где один специалист ставит себя в позицию человека, который предлагает «нечто», что другой специалист обязательно должен учитывать в своей работе., а также стремится помочь сделать чью-то деятельность **более эффективной**. Но здесь всегда возникает вопрос: а нужна ли этому другому специалисту наша помощь? Если да, то в чём?

В контексте парадигмы «управления человеческим ресурсом» [1], такая помощь обеспечивает человеку возможности решать собственные проблемы в той сфере жизнедеятельности, где он осознает их как психологические. Это не «учет», а «конкретная помощь» тому, кто в ней нуждается. Последняя заключается в актуализации тех ресурсов, которыми обладает человек. В контексте темы нашей конференции можно сказать, что это **помощь в развитии**.

Понятие «**развитие**» здесь используется так, как оно понимается в рамках культурно-исторического подхода: **качественные преобразования различных «системных процессов», приводящие к возникновению новых структур**, что происходит неравномерно: одни из них «отстают», другие «забегают вперед»¹ В контексте проблемы обучения взрослых здесь речь пойдет именно о **качественных преобразованиях, происходящих в личности, включенной в процесс высшего профессионального образования**.

Профессионализм сегодня все больше определяется тем, насколько специалист может оперативно **«перенастраивать (достраивать)» свою**

¹ Эльконин Д.Б. Природа детства и предмет детской психологии. // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989, с. 27-28.

квалификацию в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации². В этом смысле, активная работа, которая в последнее время ведется в России над проблемой профессиональных стандартов (ПС)³, направлена именно в эту сторону. Разработанные еще в СССР и описанные в единых квалификационно-тарифных справочниках требования к профессионалу давно уже устарели и не соответствуют вызовам сегодняшнего дня. Активно ведущаяся сейчас работа направлена на преодоление противоречия между уровнем подготовки специалиста, освоившего программу по какой-либо специальности и требованиями работодателя, современного производства, профессиональной деятельности в существующих сегодня экономических условиях (Глуханюк Н.С., Зеер Э.Ф., Н.Д. Машукова, Ю.А. Тукачев и др.). До 2015 года планируется разработка не менее 800 профессиональных стандартов.

Профессиональный стандарт – комплекс требований, позволяющий определить соответствие подготовленности (образованности, квалификации) человека к эффективному выполнению профессиональной деятельности; набор минимально необходимых требований к профессии по квалификационным уровням, выполнение которых обеспечивает качество, продуктивность и безопасность работ. В эти требования включены **функциональные обязанности** (как совокупность знаний, умений, навыков) и **компетенции**, которые должны выполняться работником при осуществлении трудовых функций и могут использоваться для оценки его профессиональной компетентности и способствовать мобильности на рынке труда. Здесь важно отметить, что **ПС применяется всеми заинтересованными сторонами: работодателем, работником и системой профессионального образования и обучения.**

В этом контексте важно подчеркнуть, что в новых экономических условиях **наличие диплома о ВПО и даже ученой степени и звания станет недостаточно**

² Васильев В.Г., Блинов Г.Н., Носков Н.Н. Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования. // Педагогика развития: движущие силы и практики развития. – Красноярск, 2011, с. 165

³ Информация Минтруда России от 18 января 2013 г. «О разработке профессиональных стандартов» // <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12>

для занятия той или иной вакансии (что давно является фактом в ряде развитых стран). Введение ПС необходимо влечет за собой организацию «сертификаций», т.е. процедур проверки, оценки указанного выше соответствия. Сегодня в Российской Федерации уже создана «Система добровольной сертификации в области психологии» (зарегистрирована 23 августа 2008 г. Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии, регистрационный номер РОСС RU.K511.04Ш300). Правила функционирования Системы соответствуют Федеральному закону «О техническом регулировании» от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ и учитывают международный опыт создания систем сертификации психологов [13]. Такая процедура позволяет преодолеть рассогласование между образовательным результатом и требованиями профессиональной деятельности, которое стало типичным для нашего времени и, как это не прискорбно, связано с резким снижением качества образования в целом, и высшего профессионального образования – в частности [3, 8, 14]. Об этом говорят результаты множества исследований, что наиболее емко выражено в следующей констатации – «Знания, умения и навыки по отдельным учебным дисциплинам зачастую превращающиеся в самостоятельные смыслы, слабо связаны с реальными требованиями жизни» [11, с.3].

Разработка ПС в образовании опирается в основном на компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, Ю.М. Забродин И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Рубцов, А.В. Хуторской; R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule и др.). Термин «компетентность» определяется на основе представлений о том, что у человека существует способность эффективно реагировать на изменяющиеся условия окружающей среды и трансформировать ее в соответствии со своими потребностями [4,6,7, 10-12, 15, 16]. Здесь профессиональная компетентность специалиста рассматривается:

как интегративное свойство личности, «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» (Э.Ф. Зеер);

- как обладание компетенциями (включающими знания, умения, навыки, качества и способности, необходимые для нормального жизнеобеспечения и успешного выполнения профессиональных обязанностей, мотивацию к их использованию) (Зеер Э.Ф., 2002; Лисовская Н.Б., 2008; Шадриков В.Д., 2006).

Например, в Проекте ПС психолога образования четко различаются два понятия: **квалификация** и **компетентность**. Первое рассматривается как готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, подтвержденная официальным признанием (в виде диплома/сертификата и др.); второе же – как *готовность* применять знания, умения и практический опыт для успешного выполнения трудовой(ых) функции(ий).

Для дальнейшего анализа важно выделить следующие формулировки:

- «способность специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий ...»,
- «готовность применять...».....

Анализ литературы показывает, что в качестве факторов компетентности/некомпетентности чаще всего выделяются:

- 1) уровень профессиональной подготовки;
- 2) те или иные индивидуально-личностные характеристики, среди которых, например, достаточно часто указывают на эмоциональную устойчивость/неустойчивость;
- 3) состояние здоровья и др. (Борисова Е.М. , Логинова Г.П., 1991; Дубровина И.В. ред., 1998 и др.)

И здесь важно выделить тот аспект, на который обратил внимание на Совместном заседании рабочих групп Минобрнауки по профстандарту учителя министр образования Дмитрий Ливанов по поводу измерений. Он в тексте Проекта документа выбрал такую компетенцию как «умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают» и спросил: « Ну как вы это измерите ?⁴ Этот пример показывает, что разработка ПС требует не только определения самих

⁴ http://www.youtube.com/watch?v=CiXPfKggKyI&feature=player_embedded - Совместное заседание рабочих групп Минобрнауки по профстандарту учителя 22 марта 2013

компетенций, но и наличия возможности их объективной оценки, валидных и надежных способов их экспертизы.

К сожалению, огромное количество информации о профкомпетенциях, наборе компетенций и их содержании практически не дает нам конкретного и обоснованного ответа на следующие вопросы:

- КАКОЙ должна быть учебно-профессиональная деятельность, в которой будут формироваться требуемые (выделенные) в профстандарте компетенции?

- КАКИМИ объективными способами можно их наличие зафиксировать и на стадии подготовки специалиста, и при его выпуске, при его сертификации и профотборе?

- КТО может и будет выступать собственно ЭКСПЕРТОМ.их наличия или отсутствия?

- КАК и ГДЕ готовить таких экспертов?

Распространенный сейчас в России опыт экспертизы, о котором я знаю не понаслышке, к сожалению, сводится только к очередному экзамену (на 80% дублирующему учебную программу по предмету или комплексу дисциплин). Здесь, как правило, в очередной раз проверяются теоретические знания в выбранной области, но никак не определяется реальный ресурс личности, ее реальные профессиональные достижения и потенциальная возможность успешного (эффективного) освоения той или иной трудовой функции. Среди методов оценки профкомпетенций явно преобладают самооценочные (анкеты, опросники, шкалы).

В этом контексте важно выделить задачу переосмысления требований не только к стандартам высшего профессионального образования (ВПО), но и к тому уровню профессиональной подготовки, который обозначается как «дополнительное высшее профессиональное образование» (ДВПО), где прежде всего осуществляется переподготовка и повышение квалификации кадров, т.е. «образование взрослых». Содержание публикаций, посвященных проблеме обучения взрослых, показывает, что этому вопросу сегодня уделяется недостаточно внимания. Особенно тем вопросам, которые касаются методологии

этого уровня образования, специфики личности взрослого человека как субъекта учебной и учебно-профессиональной деятельности⁵.

Анализ публикаций по данной тематике показывает все большую актуальность при исследовании различных аспектов развития человека темы «психологической зрелости личности» (Д.А.Леонтьев, 2000, 2013; А. М. Митина, 2010; В.Э. Пахальян, 2011; А.Г. Портнова, 2010; Русалов В.М., 2006; Феномен и категория зрелости в психологии.,2007 и др) Особо это касается «помогающих профессий», где личность специалиста является главным инструментом, определяющим эффективность его работы (Бондаренко А. Ф., 1997; Кочюнас Р. , 1999; Меновщиков В. Ю., 1998; Пахальян В.Э., 2006 и др.). Здесь *личность и условие, и результат* профессиональной подготовки. Однако сегодня этот аспект практически очень слабо отражен в документах, определяющих подготовку специалиста. Соответственно он и не является критерием, определяющим качество профподготовки [2,3].

Специфика обсуждаемой группы профессий касается как тех **кто готовит**, так и тех, **кого готовят**. Попробуем определить те специфические требования к личности того, кто будет обучать профессии практического психолога. Понятно, что фундаментом профессионализма здесь является уровень и качество профессиональных знаний и умений в данной предметной области. Однако, в отличие от академической подготовки, тот, кто обучает будущего практического психолога, не может не иметь собственного успешного опыта практической деятельности в системе психологической помощи людям. Также, как и не владеть специфической методикой обучения данной специальности, т.к. в профессиональном образовании практикоориентированным специальностям соотношение лекции и практикумов явно в пользу последних. Но самое важное - он не может не обладать определенными личностными качествами (способностями), обеспечивающими эффективность диалога, рассматриваемого

⁵ Подробнее об этом см.: Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект. // Педагогика 2011 №7; Канатов А.И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования. // Человек и образование. 2010. №1, с. 41-44; Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых.— М.: Просвещение, 1985

как такое взаимодействие, которое позволяет осуществить "прорыв" личностей навстречу друг другу. Существует множество работ, в которых не только выделяются такие качества, но и описывается их основное содержание. В частности, в одном из современных пособий эта проблема рассматривается через призму собственно квалификации психолога, с помощью сравнения действий неквалифицированного и квалифицированного специалиста⁶. Сюда же можно отнести материалы, в которых выделены требования к специалисту и его подготовке, которые в той или иной форме выделяет значительная часть авторов, занимающихся данной проблемой. В частности, можно отметить следующее:

- ◆ место и роль практического психолога во многом определяется его профессиональными воззрениями, теоретическими позициями, личными качествами и ожиданиями клиента;
- ◆ среди важнейших ролевых функций практического психолога выделяют такие, как создание атмосферы доверительности и психологической безопасности, безусловного принятия, взаимоактивности и стремления к самоактуализации
- ◆ качества личности практического психолога являются наиболее важным фактором (например, в сравнении с уровнем знаний, навыков) обеспечивающим успешность процесса психологической помощи;
- ◆ перечень качеств личности «эффективного» практического психолога варьируется в зависимости от сферы и требований конкретной профессиональной деятельности;
- ◆ содержание профессиональной подготовки практического психолога определяется специально разработанными учебными программами, подготовленными в соответствии с законами, образовательными стандартами конкретного социокультурного пространства, но в любом случае предполагает решение личных проблем самого консультанта.

Нет сомнений в том, что требования к качествам личности будущего профессионала, в такой же степени могут быть отнесены и к личности

⁶ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. - М., 2000, с. 32.

эффективного преподавателя, занимающегося подготовкой практических психологов. Это принципиально важно, когда речь идет о *качественно ином взаимодействии обучающего и обучаемого, где они представлены как равные участники диалога, имеющие «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом такого взаимодействия*. Поэтому здесь в фокусе внимания находятся не их отдельные характеристики, а своеобразие самого процесса, как обеспечивающего необходимый обоим сторонам результат. По отношению к школьному образованию именно об этом пишет ряд авторов. В частности, Юдина Ю.Г. обращает внимание на «взаимообусловленности становления учебно-предметных компетентностей ученика и личностно-профессиональных компетентностей педагога» [18, с. 148-153]

В связи с вышеобозначенным, понятна актуальность и потенциальная востребованность исследований, результаты которых позволяют определить и выделить критерии эффективности специалистов помогающих профессий и применить их в создании профессионального стандарта. Очевидно, что без качественного изменения всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) и аттестации специалистов будет сохраняться и углубляться противоречие между **формальным правом** осуществлять профессиональную деятельность на основе полученного образования и **профессионально-личностными возможностями** выпускника вуза осуществлять качественную и эффективную деятельность на рабочем месте.

Современная методология образования взрослых необходимо предполагает представление о человеке как открытой нелинейной саморазвивающейся системе, её способность к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя. Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости личности, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность. Проведенный анализ исследований по данной проблематике приводит к следующим выводам:

- 1) оценка развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых не может осуществляться без учета «личностной компетентности»,

которые становятся системообразующим фактором в случае подготовки специалистов помогающих профессий;

2) «личностная компетентность» включает в себя психологическую готовность к высшему профессиональному ;

2) личностная готовность к профессиональному образованию прежде всего отражается в характере мотивации и опыта самостоятельной деятельности;

3) одна из задач психологической службы школы и Вуза в контексте обсуждаемой темы – определение и развитие внутренних ресурсов будущего специалиста, их соответствия требованиям именно к его личности и соответствия характера образовательной среды, ее субъектов требованиям ВПО, методологии обучения взрослых.

Фундаментом методологии дальнейшего анализа проблемы оценки развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых могут стать следующие положения, основанные на культурно-историческом (Л.С. Выготский) и деятельностном (А.Н. Леонтьев) подходах, концепции управления человеческим ресурсом и акмеогенеза (Ю.М. Забродин):

- актуализация субъекта деятельности предполагает осознание собственных интенций, характера и содержания деятельности;

- социальная ситуация развития учащего системы ВПО (и ДВПО) предстает как особое сочетание качественно отличающихся от предыдущего опыта образовательной среды (учебно-профессиональной среды Вуза) и внутренней позиции личности;

- личность человека, ориентированного на продолжение образования в ситуации выбора дальнейших путей собственного развития, определяет таким образом смысл этого этапа жизни, а ее потребность в самореализации, выражается в необходимости осуществления себя в выбранной специальности, профессии и внутреннюю позицию как субъекта профессионального образования.

Современная методология образования взрослых необходимо предполагает представление о человеке как открытой нелинейной саморазвивающейся системе, её способность к многовариативности преобразования не только окружающего

мира, но и в первую очередь самого себя. Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости личности, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность. В контексте задач подготовки специалистов важно отметить, что процесс взаимодействия, эффективность такого диалога, предполагает определенную готовность обеих сторон.

Методология образования взрослых в сфере «помогающих профессий» центрирована на личности субъектов взаимодействия и предполагает прежде всего:

1) *со стороны обучаемого:*

- определенный уровень «психологической зрелости»;
- осознание собственных интенций, характера и содержания будущей профессиональной деятельности; смысла этого этапа жизни, его место в иерархии жизненных ценностей;
- потребность в самореализации себя в выбранной специальности, профессии и внутреннюю позицию как субъекта профессионального образования;

2) *со стороны обучающего:*

- педагогическая позиция как одного из участников взаимодействия личностей, имеющих «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом такого взаимодействия;
- способность к диалогу, т.е. к взаимодействию, направленному на "прорыв" личностей навстречу друг другу;

успешность не только педагогического, но собственно практического опыта в данной сфере,

- владение специфической методикой обучения специалистов данной сферы, т.к. в профессиональном образовании практикоориентированным специальностям иное предметное содержание, иное соотношение видов и форм работы, иная роль личности.

Итак, ответы на поставленные выше вопросы могут выглядеть в самом общем виде так:

- учебно-профессиональная деятельность, в которой будут формироваться требуемые (выделенные) в профстандарте компетенции должна быть построенной на методологии развивающего образования и иметь личностно-центрированный характер;

- оценка наличия или отсутствия компетенций должна производиться объективными способами и на стадии подготовки специалиста, и при его выпуске, при его сертификации и профотборе;

- экспертизу образовательных результатов и соответствия требованиям ПС может проводить только специалист, обладающий профессиональными компетенциями эксперта.

Выводы:

1) оценка развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых не может осуществляться без учета «личностной компетентности», которая становится «системообразующим фактором» в случае подготовки специалистов помогающих профессий;

2) «личностная компетентность» включает в себя психологическую готовность к высшему профессиональному образованию – один из образовательных результатов имеющегося школьного обучения и воспитания. В случае дополнительного высшего профессионального образования (ДВПО) – образовательный результат предшествующего вузовского обучения и воспитания;

3) такая готовность отражается прежде всего в характере мотивации и опыта самостоятельной деятельности;

4) образование взрослых предполагает процесс взаимодействия, диалога участников, имеющих «взаимонаправленные» мотивы и цели, связанные с необходимым результатом совместной деятельности и готовность обеих сторон к "прорыву" личностей навстречу друг другу. Эти характеристики являются психологическими критериями оценки возможности успешности субъектов этой деятельности (обеих сторон), Особо это касается процесса подготовки специалистов «помогающих профессий»;

5) в числе наиболее актуальных задач высшего профессионального образования должны быть выделены:

- определение специфических характеристик образования взрослых, принципиального отличия условий и содержания подготовки специалиста, соответствующего ПС;

- выделение объективных способов фиксации профкомпетенций как на стадии подготовки специалиста, так и при его выпуске, при его сертификации и профотборе;

- включение как обязательного элемента в программу подготовки будущих преподавателей высшей школы обучение экспертизе, как дисциплине специализации;

- включение в функционал психологической службы школы и Вуза специального раздела – определение (оценка) и развитие внутренних ресурсов будущего специалиста, их соответствия требованиям ПС к его личности.

Литература

1. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии // Психологический журнал. Т. 1. 1982. № 2.
2. Забродин Ю.М. Психология акмеогенеза — анализ движения личности в социальном пространстве. // Вестник практической психологии №2 (23) апрель —июнь 2010, с. 34-41
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «практическая психология» // Вестник практической психологии образования 2011. № 4
4. Казанович В.Г., Кошелева В.Л., Савельева Г.П., Самощенко Л.С. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». - М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

5. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15-17 ноября 2000. / Под ред. И.Л. Петуховой. М.: Смысл, 2001, с. 154-161
6. Лисовская Н. Б. Проблемы формирования профессиональной компетентности специалиста-психолога. // Психология и современное Российское образование. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. – М., 2008
7. Мазилев В.А. Совершенствование высшего профессионального образования: методологические проблемы компетентностного подхода. // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14-16 сент. 2011 г. / Под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). - Волгоград, 2011, с. 19-21
8. Маничев С. А. Профессиональные стандарты как основа сертификации в области психологии. Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2008, №2. С. 18 – 35.
9. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002, №6.
10. Проблемы компетентностного подхода в системе общего и профессионального образования: Сборник научных статей / Под ред. С.Л.Коротковой, С.В. Фроловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009.
11. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда. // Вестник практической психологии. 2012. №3(32), с. 3-13
12. Садохин А.П. Компетентность и компетентностный подход в диалоге культур. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. 11. № 2, с. 80-92.
13. Система добровольной сертификации в области психологии. // http://www.psyurus.ru/rpo/structure/expert_rpo/sds/

- 14.Тукачев Ю.А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований. // Психология профессионально-образовательного пространства личности./ Под ред. Н.С. Глуханюк. - Екатеринбург, 2003. с. 142 – 148
- 15.Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология». 2006. № 1, с. 15-16
- 16.Юдина Ю.Г. К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога. // Педагогика развития: движущие силы и практики развития. – Красноярск, 2011, с. 148-153
- 17.Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer Competence at Work: Models for Superior Performance. New York : Wiley. 1993