

УДК 316.6-057.17

## КОМПЕТЕНЦИАРНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

*Трусь А.А., к. псих. н., доцент, Институт бизнеса  
и менеджмента технологий Белорусского государственного университета*

*Трусь Ю.А., старший преподаватель,  
Белорусский государственный аграрный технический университет*

Концептуальная основа компетенциарного подхода к обучению сотрудников организаций, в том числе руководителей предприятий и их структурных подразделений, исторически сложилась в ходе совершенствования методик, предназначенных для профессионального психологического отбора. Во второй половине XX века результаты, получаемые при использовании стандартных психометрических тестов, перестали удовлетворять как заказчиков (субъектов собственности и наемных руководителей), так и самих психологов-практиков, что привело к коренной трансформации существовавшей технологии оценки, в частности, формированию концепции компетентностей.

В настоящее время по-разному определяется само понятие «профессиональная компетентность»:

- как совокупность профессиональных свойств;
- сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств специалиста (готовность к осуществлению профессиональной деятельности и умение производить необходимые для этого действия);
- способность реализовать профессионально-должностные требования на определенном уровне;
- профессиональное самообразование;
- гармоническое сочетание знаний, умений и навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности;
- способность к актуальному выполнению деятельности;
- умение преобразовывать образовательную действительность (педагогическую ситуацию): проектировать, анализировать, осуществлять действие и взаимодействие: согласование своих действий в определенной ситуации с другими возникающими ситуациями» [1, 5, 7].

Изначально под компетентностями было принято понимать умения и готовность на соответствующем уровне справляться с кругом задач, определяемых профессией, и, в еще большей степени, конкретным рабочим местом руководителя или линейного специалиста. При этом круг задач должен быть четко очерчен, разработаны специальные задания, репрезентирующие содержание служебных обязанностей, определены критерии и стандарты выполнения этих заданий, отработаны процедуры выполнения.

Но почти сразу же стало очевидно, что суженное понимание компетенций как совокупности знаний и умений, необходимых для приемлемого выполнения круга четко очерченных стандартных заданий, является недостаточным для эффективной оценки профессиональной пригодности. Так, Дж Равен на заре компетенциарного движения, основываясь на результатах исследований квалифицированного труда, пришел к выводу, что более продуктивно иметь дело с родовыми личностными качествами, определяющими эффективность поведения, чем заниматься каталогизацией многочисленных специфических видов поведения. «Следует сосредоточиться на людях, которые качественно выполняют работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах; последние слишком мимолетны и нестабильны» [6, с. 52].

В связи с этим была сделана попытка провести понятийное разграничение между компетенциями (competences) и компетентностями (competencies). Под первы-

ми стали понимать характеристики, необходимые для удовлетворительного (среднего) уровня выполнения заданий, а под вторыми – те характеристики, которые отличали наилучших работников от средних. Компетенцию в этом случае правомерно рассматривать не как свойство человека, выполняющего какую-либо работу, а как атрибут рабочего места. Точнее – атрибут профессиональной, служебной и социальной позиции внутри конкретной организации. Что касается понятия компетентности, то ее принято считать скорее субъектной, чем позиционной характеристикой.

По мнению итальянского исследователя Ф. Цивелли, в Америке и в Европе существует как минимум три способа понимания того, что следует называть компетентностью. Он полагает, что для североамериканцев привычно связывать компетентность с базовыми характеристиками индивида, обуславливающими выдающиеся успехи в определенных видах активности, в первую очередь, в области менеджмента. В континентальной Европе компетентность чаще связывают со способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями. Что касается Великобритании, то здесь преобладающим является определение компетентности как соответствия показанных результатов некоторым сложившимся стандартам в том или ином роде деятельности [8, p. 227].

Австралийский исследователь Т. Хоффман считает, что понятие компетентности операционализируется в настоящее время тремя способами [9]:

- как видимые и фиксируемые результаты деятельности;
- как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ;
- как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности.

Первое понимание компетентности основано на рассмотрении результатов выполнения определенного круга задач, что позволяет организовать оценку компетентности и предложить программу по ее дальнейшему совершенствованию.

При втором подходе к пониманию компетентности центр внимания сосредоточен на стандартах оценки качества. Эти стандарты рассматриваются как инструменты внутрифирменного управления. В транснациональных компаниях применение единых стандартов позволяет унифицировать производственные процессы и системы управления человеческими ресурсами. Существует возможность регулирования качества производимых товаров и оказанных услуг путем изменения стандартов.

В отличие от первых двух подходов третий имеет дело не столько с результатами деятельности, сколько с характеристиками субъекта. Вместо того чтобы заниматься вычленением круга тестовых заданий и разработкой критериев и стандартов оценки, тем или иным способом определяется круг знаний, умений и личностных диспозиций, необходимых для успешного функционирования в рамках той или иной позиции (профессиональной, ролевой, межличностной). При таком подходе в состав компетентностей может быть включена «любая индивидуальная характеристика, поддающаяся достоверному измерению и подсчету, характеристика, которая отличает лучших исполнителей от средних...» [2, с. 90].

В книге «Рефлексивный практик» Д. Шон [10] сделал попытку перейти от технически-рационального видения компетентности к более действенно-ориентированной модели. В его концепции компетентность рассматривается как двухуровневое образование. Первый уровень, «знание в действии», представляет собой форму имплицитного знания, знания «ноу-хау». Второй, рефлексивный уровень рассматривается как состоящий из двух компонентов: «рефлексия в действии» и «рефлексия о действии». Способность к рефлексии, по Д. Шону, является основополагающей способностью, абсолютно необходимой для формирования более частных видов способностей.

Однако способность к рефлексии не является единственным образованием, которое рассматривается как необходимое для формирования более частных видов

компетентностей. Некоторые другие виды компетентностей также рассматриваются как компетентности широко плана, неспецифичные для конкретных профессиональных областей. Предполагается, что выделение, по крайней мере, некоторых из них является необходимой предпосылкой при формировании более специфических видов. В качестве примера можно выделить такие классы метакомпетентностей, как коммуникации, решение проблем и аналитические способности. Помимо термина «метакомпетентность» в том же приблизительно смысле используются такие термины как «метакачества» и «метаумения».

В дальнейшем – при разработке конкретных моделей профессиональной, личностной и социальной компетентностей – произведенной дифференциации оказалось недостаточно, и появились такие понятия, как метакомпетентность и ядерная (ключевая) компетентность. Метакомпетентности – это универсальные образования, лежащие в основе (являющиеся абсолютно необходимыми для) формирования других видов компетентностей и компетенций. В качестве примера рассматриваются способность к рефлексии, способность к децентрации, коммуникабельность, аналитические способности. Понятие метакомпетентностей разрабатывалось преимущественно в академических кругах и понималось как нечто фундаментальное, то есть служащее основанием для складывания и развития других, более частных компетентностей. Оно создавалось и использовалось в качестве средства теоретического объяснения процессов личностного развития.

В понятии ключевых компетентностей важна не их фундаментальность, а широта диапазона применения. Такое понимание выражается в частом приложении к этому рода компетентностям атрибутов «переносимость» и «трансситуативность». В качестве примера можно привести такие характеристики и умения, как аккуратность, умение понятно изъясняться, готовность и умение выслушать другого, владение навыками обращения с компьютером. Понятие ядерных компетентностей, равно как и понятие метакомпетентностей, активно используется при построении моделей профессиональной и служебной компетентностей [3].

В вопросе операционализации понятий «компетенция / компетентности» нам близка точка зрения профессора Ю.М. Жукова, который предлагает общую стройную картину основных компонентов этой системы. По его мнению, в основании этой системы находятся базовые личностные характеристики (характерологические особенности, темперамент, личностные предрасположенности). Сами по себе они не являются компетентностями, но оказывают, равно как и метакомпетентности, значительное влияние на формирование собственно компетентностей, составными частями которых считаются знания, умения и установки (отношения, диспозиции). Особую роль играют ключевые, или ядерные, компетентности (умения), поскольку они входят в качестве обязательных компонентов во все или почти во все существующие модели профессиональной, социальной и личностной компетентности [4, с. 15-17].

Таким образом, компетентность – преимущественно субъектная, а не объектная характеристика: это то, что относится к индивиду как субъекту профессиональной деятельности. Компетенция же – это характеристика позиции (роли, должности), а не индивида. Соответственно, компетенции – это то, что индивид должен делать, когда занимает определенную позицию в соответствии с предписаниями и стандартами выполнения, соответствующими этой позиции. Компетенции описываются с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов.

Становление и развитие компетенциарного направления трансформировало ситуацию с обучением руководителей самым принципиальным образом. Практически сразу же была выстроена определенная технологическая цепочка, выражающая последовательность работ по созданию программ обучения и переобучения персонала, оптимизированная под выполнение задач, актуальных для конкретной организации [4, с. 122].

Учитывая, что наиболее востребованным форматом подготовки руководителей выступает тренинг, как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов личности, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека (С.И. Макшанов), первым шагом стала работа по определению потребностей в управленческом тренинге. Составляется портфель необходимых компетенций, устанавливаются эталоны и стандарты выполнения заданий, проводится оценка персонала. Выявляется тот круг компетенций и тот круг лиц, для которых имеющийся уровень признается недостаточным.

На втором шаге подбираются или разрабатываются курсы тренинга, предназначенные для ликвидации обнаруженных дефицитов знаний и умений.

Третий шаг – проведение самого тренинга.

Завершает цикл оценка результативности тренинга с помощью методик, использовавшихся на первом шаге. Подобный подход привлекателен еще и тем, что в очень многих случаях содержательный состав компонентов компетентности для предварительной и окончательной оценки совпадает с содержанием корпоративных образовательных программ, и это во многом облегчает выполнение задач планирования и контроля всего целостного процесса обучения и развития руководителей.

Первоначально компетенциарный подход к обучению использовался в корпоративной среде для подготовки и переподготовки персонала, но затем был воспринят и системой высшего и специального образования. Привлекательность компетенциарной концепции не в последнюю очередь объясняется тем, что ее массированное использование снимает упреки в схоластичности и оторванности от жизненных реалий, которые предъявляются обществом к сфере образования. Этот подход пользуется поддержкой со стороны деловых кругов.

#### Литература

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / Л.А. Андреев // Педагогика. – 2005. - № 4. – С. 19-27.
2. Бакли, Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Д. Кэйпл. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
3. Жуков, Ю.М. Идеология и практика тренинга. Событийная основа опыта / Ю.М. Жуков // Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг: Учеб. пособие для вузов / Под ред. Ю.М. Жукова. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С.97-125.
4. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
5. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005. – 126 с.
6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. - 400 с.
7. Реут, В.Г.. Социологический анализ профессиональной компетентности педагогических кадров / В.Г. Реут // Кіраванне у адукацыі, – 2012. - № 7. – С. 42-48.
8. Civelli, F.F. New Competences, New Organizations in a Developing World / F.F. Civelli // Industrial and Commercial Training. 1997. Vol. 29. № 7. P. 226-229.
9. Hoffman, T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 21. № 6. P. 275-285.
10. Schoonover, S.C. Implementing Competencies: A Best Practices Approach / S.C. Schoonover/ London: Schoonover Co, 1998.