

А. В. Пономарев

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье показана важность формирования социально-личностных компетенций, предложено определение модели компетенций, на основании изучения мнения работодателей, специалистов, преподавателей и студентов предложена концептуальная модель социально-личностных компетенций выпускника технического университета. Показано, что реализация модели потребует необходимость разработки новых инновационных технологий образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, социально-личностные компетенции, компетентностная модель выпускника, индикаторы компетенций, инновационные технологии воспитания.

A. Ponomarev

CONCEPTUAL MODEL OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCES OF A TECHNICAL UNIVERSITY GRADUATE

The article shows the importance of forming of social-personal competences; it proposes a definition of the competence model. On the basis on the survey of employers, specialists, professors and students the conceptual model of social and personal competences of a technical university graduate is proposed. The author proves that the model's realisation will require development of new innovation educational technologies.

Key words: competence approach, key competences, social and personal competences, competence model of a graduate, indicators of competences, innovative educational technologies.

Модернизацию образования в отечественной образовательной практике связывают с компетентностным подходом как важнейшим концептуальным положением обновления содержания образования. Прежде всего, это происходит потому, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, ориентированного «на результат» и формируемого «от результата». Под «результатами образования» понимается сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе, а не контроль и оценка результата обучения и воспитания. Целью компетентностного подхода выступает обеспечение качества образования, а в качестве единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании в настоящее время основательно

проработан в трудах В. И. Байденко, И. А. Зимней, И. Г. Галяминой, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского, Э. Ф. Зеера и др. Переход к использованию понятия «компетентность» при описании желаемого образа специалиста с высшим образованием в образовательных стандартах, как показывает анализ, связан с разработкой компетентностных моделей выпускника.

Создание компетентностных моделей выпускника является наиболее часто используемым научно-педагогическими коллективами вузов «...инновационным подходом, так как предполагает создание нового, ранее не существовавшего, продукта в условиях трансформирующихся целей обучения, меняющихся ролей...» [1, с. 40]. Резюмируя определения учебно-методических объединений (УМО) вузов за 2004–2008 гг. в области создания компетентностных моделей выпускника, коллектив разработчиков Федеральной аналитической

ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008) под компетентностной моделью выпускника понимает «... описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами должен обладать. Модель выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования, форм и технологий его реализации в образовательном процессе» [1, с. 40]. Подходы к построению образовательных моделей рассматриваются, как правило, с позиций системного подхода, являющегося ведущим методологическим принципом исследований.

Анализ результатов разработок компетентностных моделей выпускника, осуществляемый УМО вузов, ведущими вузами в рамках разработки инновационных образовательных программ, ориентированных на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), за последние три года [1, 7, 8, 13 и др.] позволяет выделить различия в основании классификации компетенций, составе и структуре компетенций по образовательным уровням (бакалавр, магистр), методике формирования компетентностной модели и модели развития образовательного процесса, реализующего компетентностную модель выпускника. Также важно указать, что компетентностная модель выпускника вуза создается, как правило, с участием основных заинтересованных сторон – работодателей, преподавателей вуза, студентов вуза, специалистов – выпускников вуза прошлых лет. Эта работа имеет экспериментальный характер в настоящее время и требует тщательной проработки. Рассмотрим ее специфику на примере формирования концептуальной модели социально-личностных компетенций выпускника Уральского государственного технического университета – УПИ (УГТУ-УПИ) (2006–2008 гг.).

В настоящих социально-экономических условиях происходит изменение парадигмы образования от «образования на всю

жизнь» к образованию «через всю жизнь» [4, 10]. На смену когнитивной и деятельностной парадигме образования, по мнению Э. Ф. Зеера, должны прийти компетентностно-контекстное и личностно-развивающее образование с совокупностью адекватных компетентностному подходу технологий обучения, воспитания и развития [9]. В этом контексте в условиях компетентностного подхода на первый план, на наш взгляд, выходят не профессиональные (специальные, предметно-специализированные), а ключевые (универсальные, общие, надпредметные) компетенции. Отличие ключевых компетенций от специальных/профессиональных состоит в том, что они не только отражают умение личности использовать полученные знания, умения и известные способы деятельности, но и свидетельствуют о ее способности создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования. Поэтому именно ключевые компетенции обеспечивают возможность гибких стратегий человека (образовательных, профессиональных, личных, социальных) в условиях перемен на рынке труда и выступают опосредующим фактором формирования новой установки в сознании человека труда – готовности к постоянным изменениям, в течение всей жизни, в том числе на образовательном уровне.

Прежде чем перейти к содержательной характеристике социально-личностных компетенций, необходимо обозначить базовые понятия – компетенции, критерии оценки компетенции, дескрипторы (индикаторы), которыми мы руководствовались при формировании компетентностной модели в УГТУ-УПИ.

Классический подход к структуре и формированию компетенций введен Л. и М. Спенсерами. Они относят компетенцию к базовому качеству индивида, имеющему причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других

ситуациях [12]. Базовое качество означает, что компетенция является глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач. Компетенции есть базовые качества людей и обозначают варианты поведения или мышления, распространяемые на различные ситуации и длящиеся довольно значительный период времени. Поверхностные компетенции (знания и навыки) относительно просто развить. Глубинные компетенции («Я-концепция», мотивы и свойства), лежащие в основе «айсберга» личности, оценить и развить труднее.

Компетенция прогнозирует хорошее или плохое исполнение, которое измеряется при помощи конкретного критерия или стандарта. Характеристика (качество) не является компетенцией, пока не прогнозирует нечто существенное в реальном мире. Чаще всего в практике предприятий за рубежом, использующих компетентностную модель специалиста, по мнению Л. и М. Спенсеров, при изучении компетенций применяются два критерия: наилучшее исполнение (определяется статистически как одно стандартное отклонение от среднего исполнения, уровень которого достигает приблизительно один лучший человек из десяти в конкретной рабочей ситуации); эффективное исполнение (обычно означает «минимально приемлемый» уровень работы, крайний ограничительный уровень, ниже которого сотрудник будет считаться некомпетентным для этой работы). Необходимо отметить, что эти критерии относятся к оценке специалиста, обладающего опытом работы. Поэтому, по мнению Ю. Г. Татура, компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может, и, соответственно, ее следует редуцировать для «...использования в качестве требований к выпускнику, заранее снизив требования, свя-

занные с опытом профессиональной деятельности» [15, с. 26]. Это замечание, на наш взгляд, необходимо учесть и с особым вниманием и осторожностью относиться к компетентности при рассмотрении выпускника в качестве объекта диагностики, а также к формируемым компетентностным моделям выпускника со стороны работодателей, которые прежде всего формулируют требования к выпускнику как специалисту.

Дескрипторы уровня сформированности компетенций (индикаторы) – это общие формулировки, описывающие характеристики компетенций на каждом уровне обучения. Они формулируются в форме результатов, которые должны продемонстрировать студенты для их аттестации на определенном этапе обучения [1]. Анализ опыта российских вузов показывает, что они разрабатывают разные описания уровней освоения компетенций, используя для этого разное количество уровней описания – от 5 до 17.

Не ставя в этой статье задачу проведения детального изучения понятийного поля понятия ключевых компетенций по материалам зарубежных и отечественных исследований, обратимся к материалам И. А. Зимней, давшей их глубокий психолого-педагогический анализ, взятый за основу многими разработчиками в дальнейшем. По ее мнению, наиболее общими основаниями для разграничения ключевых компетенций в отечественной психологии являются сферы деятельности [11]. Автор выделяет десять основных компетенций по трем сферам:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегуляции, саморазвития).

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (социального взаимодействия; в общении).

3. Компетенции, относящиеся к деятельности (познавательной деятельности; разных видов деятельности; информационных технологий).

Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими наряду с когнитивными (знанием) компетенциями и опытом. Далее автор использует понятие компетенции и компетентности как синонимичные.

По И. А. Зимней, в структуру ключевых социальных компетентностей входят:

- *компетентность здоровьесбережения* как основа бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;
- *компетентность гражданственности* как основа социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;
- *информационно-технологическая компетентность* как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;
- *компетентность социального взаимодействия* как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;
- *компетентность общения* как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

Следует выделить также подход разработчиков Стратегии модернизации содержания общего образования к структуре

ключевых социальных компетентностей [14]. По их мнению, она должна соотноситься с основными сферами деятельности человека:

- *«компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности*, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- *компетентность в сфере гражданской общественной деятельности* (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- *компетентность в сфере социально-трудовой деятельности* (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- *компетентность в бытовой сфере* (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);
- *компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности* (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».

Анализ компетентностных моделей выпускника, проведенный на конкретных выборках работодателей, преподавателей, студентов и специалистов, представленный в табл. 1, выявил, что в структуру социально-личностных компетенций могут входить как компетенции, так и качества личности [6, 13]. Конкретный их перечень и структура, по нашему мнению, напрямую обусловлены социально-культурной средой вуза, города и региона, в котором происходит личностное и профессиональное становление выпускника вуза.

Отметим, что акцент на отборе социально-личностных компетенций, представляющих наибольшую сложность с точки зрения выявления, формирования и реализации в образовательном процессе представлял для нас большой исследовательский интерес, так как в УГТУ-УПИ, вузе с мно-

**Перечень социально-личностных компетенций,
представленный в компетентностных моделях ФГОС ВПО
на выборах работодателей, преподавателей, студентов и специалистов**

Номер п/п	Наименование УМО вузов (УМС по направлению), базовый вуз	Итоговый перечень социально-личностных компетенций (компетентностей) бакалавра и магистра
1	УМС по направлению «Природообустройство и водопользование», Московский государственный университет природообустройства	<ul style="list-style-type: none"> • Гражданственность • Самосовершенствование • Социальное взаимодействие • Здоровьесбережение • Ценностно-смысловая ориентация • Организационно-управленческая
2	УМО по металлургическому образованию, направление «Металлургия», Государственный технологический университет – Московский институт стали и сплавов	<p>Социальные компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Самосовершенствование (М)* • Здоровьесбережение • Коммуникативность • Гражданственность • Социальное взаимодействие <p>Личностные свойства:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ответственность • Инициативность • Исполнительность • Целеустремленность • Организованность • Самостоятельность (М)

* Индексом «М» отмечены характеристики, формирующиеся преимущественно при обучении в магистратуре

голетними традициями внеучебной воспитательной деятельности, целенаправленной системной воспитательной работой и работой по созданию социокультурной среды для развития творческих способностей, лидерских качеств личности, командного взаимодействия по результатам социологического мониторинга год от года корректировался образ личности выпускника (образ включал как перечень компетенций, так и качеств личности). Обобщение указанных выше и собственных исследований позволило нам определиться со смыслообразующими понятиями: компетентностная модель, социально-личностные компетенции и их индикаторы.

Социально-личностные компетенции – компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности,

общения, к социальному взаимодействию человека и социальной сферы.

Индикатор – это составляющая компетенции, проявляющаяся в действиях, отношениях и характеристиках человека, обладающего конкретной компетенцией.

Модель социально-личностных компетенций выпускника – это необходимый и достаточный набор взаимосвязанных друг с другом ключевых компетенций, структура которых детерминирована социально-культурной средой его развития.

Исследовательский дизайн разработки модели социально-личностных компетенций (далее – модели СЛК) осуществлялся нами совместно с кафедрой социальной антропологии и психологии УГТУ-УПИ (О. Я. Пономарева, Д. Ю. Пашук, Я. В. Козлов), был определен с учетом рекомен-

даций Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов и президиума координационного совета УМО и НМС высшей школы, комментариями В.И. Байденко [2], а также подходов, используемых зарубежными специалистами, прежде всего Л. и С. Спенсерами и С. Уидеттом, С Холлифордом [12,17]. Проект включал семь этапов:

1. Определение состава компетенций и прописывание индикаторов первоначальной модели СЛК (проекта модели СЛК).
2. Анализ валидности компетенций и индикаторов группой экспертов.
3. Разработка социологической анкеты для четырех групп сообществ: работодателей, специалистов, профессорско-преподавательского состава и студентов.
4. Формирование выборок и проведение исследования.
5. Анализ результатов исследования по каждой из выборок.
6. Обобщение результатов исследования по всем выборкам.
7. Построение итоговой модели СЛК выпускника УГТУ-УПИ.

На первом этапе было проведено методом контент-анализа исследование материалов опросов работодателей, собранных Фондом В. Потанина [5], материалов проекта TUNING Education Structures in Europe Tuning (TUNING «Настройка образовательных структур в Европе») [8], а также выше указанных теоретических подходов [2, 12, 17] и единичных уникальных практик разработки компетентностных моделей [6, 13], что позволило подойти к выделению перечня социально-личностных компетенций. Также в работе был учтен вариант компетентностной модели специалиста УГТУ-УПИ, разработанный в ходе ее моделирования административно-управленческим аппаратом с привлечением ученых и экспертов из числа профессорско-преподавательского состава университета в рамках участия УГТУ-УПИ в конкурсе инновационных проектов вузов Российской Федерации на первом этапе под на-

званием «Инновационная инженерия» (2006 г.).

В результате был определен следующий предварительный перечень социально-личностных компетенций:

1. Языковая-коммуникативная.
2. Воздействие, оказание влияния.
3. Управление и координация.
4. Ориентация на достижение.
5. Командная работа и сотрудничество.
6. Межличностное понимание.
7. Лидерство (командное лидерство).
8. Клиентоориентированность.
9. Инициативность.
10. Уверенность в себе.
11. Политико-правовая.
12. Социальная компетенция.
13. Общекультурная.
14. Ценностно-смысловая.
15. Здоровьесберегающая.

Специальной и трудоемкой стала задача выделения кластеров компетенций и наполнения их индикаторами. Прежде всего это происходило из-за сложной «архитектуры» компетенций, многозначности их описания, отсутствия адаптированных к российскому менталитету руководств по компетенциям и их описанию, необходимости адаптировать толкование слова к «языку» компетенций, базовых навыков, компетентностей и другие. Основным источником для формулировок индикаторов стало руководство по компетенциям С. Уиддета, С. Холлифорда [17]. Также необходимо было на этом этапе ответить на два вопроса: каким набором компетенций ограничиться, и, во-вторых, как язык индикаторов сделать достаточно понятным для всех респондентов, участвующих в исследовании. Таким образом, первоначальный вариант модели СЛК, включающий перечень из 15 компетенций, имел достаточно большое количество индикаторов – 182.

На втором этапе работы стала очевидной необходимость переработки ряда компетенций, формулировок индикаторов, изначально не структурированных в соот-

ветствии с критериями качества компетенций согласно И. А. Зимней [11] и Ю. Г. Татура [16], а также требованиями к построению модели, описанными Л. и С. Спенсерами [12]. Мы ориентировались на то, чтобы модель была недвусмысленной, и была описана понятным языком; индикаторы не дублировали друг друга и не относились к нескольким компетенциям; индикаторы несли определенную смысловую нагрузку, необходимую для полной характеристики каждой из компетенций.

Для уточнения формулировок индикаторов по каждой из 15 компетенций были учтены характеристики, присущие актуальным компетенциям, согласно И. А. Зимней и Ю. Г. Татару:

а) готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т. е. поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности. Таким образом, на стадии первичного анализа проводилась проверка валидности индикаторов и компетенций.

Дальнейшая проверка валидности проводилась путем экспертного анализа. В состав экспертной группы для проверки валидности модели СЛК вошли работодатели, ученые и практики из числа профессорско-преподавательского состава университета, специалисты — выпускники университета, проработавшие от 3 до 5 лет, студенты выпускного курса университета (всего 15 человек).

Экспертами было предложено упростить определения компетенций и формулировки индикаторов, исключить компетенцию «клиентоориентированность», включить новые компетенции — «граждан-

ственность», «ответственность за качество» и дополнить модель рядом индикаторов.

После доработки и внесения замечаний проект модели СЛК выпускника УГТУ-УПИ включал 16 компетенций, количество индикаторов сократилось до 99, отдельно были включены личностные качества.

Третьим этапом разработки проекта модели СЛК стала разработка социологической анкеты для всех категорий респондентов и проведение контрольного исследования.

За основу разработки анкеты были взяты рекомендации, предложенные В. И. Байденко [2], и описание исследования международного проекта Tuning [8]. Анкета состоит из вступительной части, в которой раскрывается цель исследования, и основной части, состоящей из 8 вопросов по оценке значимости социально-личностных компетенций, важности их для профессиональной деятельности и уровню сформированности в вузе; важности и уровню сформированности индикаторов компетенций, а также качеств личности выпускника вуза. Разница в анкетах для каждой выборки заключалась в формулировке вопросов. Например, по степени значимости (важности) компетенций для профессиональной деятельности вопрос для работодателей звучал: «Какие из приведенных компетенций, сформулированных в обобщенном виде, наиболее важны и востребованы в вашей сфере профессиональной деятельности?», — а этот же вопрос для специалиста — выпускника звучал в следующей редакции: «Какие из приведенных компетенций наиболее важны и востребованы в Вашей профессиональной деятельности?».

Анкета прошла экспериментальную проверку на контрольных группах студентов выпускников факультета гуманитарного образования по специальности «Управление персоналом» (42 чел.), затем были внесены последние коррективы по унификации индикаторов компетенций и сформированы окончательные варианты анкет.

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Представление о модели СЛК может быть различно у четырех групп сообществ, заинтересованных в результатах высшего профессионального образования – работодателей, специалистов, профессорско-преподавательского состава и студентов.

2. Представление о модели СЛК по укрупненным группам специальностей (далее УГС) может не иметь различий, так как ключевые, общечеловеческие качества и характеристики работника востребованы в организациях и предприятиях любой сферы деятельности на каждом рабочем месте.

3. Уровень важности социально-личностных компетенций для профессиональной деятельности и уровень их сформированности в вузе может иметь различия, несмотря на востребованность выпускников УГТУ – УПИ на рынке труда.

На следующем этапе были сформированы выборки, характеризующие четыре группы респондентов, обязательных для проведения подобного рода исследований в целях формирования модели компетенций: работодателей, профессорско-преподавательского состава, выпускников университета, проработавших от 3 до 5 лет по специальности, студентов выпускного курса. В результате обсуждения были выдвинуты укрупненные группы специальностей (УГС) в соответствии с основными направлениями подготовки специалистов в вузе, так как одной из гипотез исследования было выявление возможных различий в модели социально-личностных компетенций по УГС, обусловленные разной степенью важности определенных компетенций для профессиональной деятельности. Был проведен анализ предприятий, являющихся не просто работодателями, но и социальными партнерами университета в решении вопросов развития высшего профессионального образования и трудоустройства выпускников г. Екатеринбурга, Свердловской области, Уральского региона. Данные предприятия являются ведущими в металлургической

промышленности, электроэнергетике, машиностроении, связи и соответствуют основным направлениям, по которым в вузе ведется подготовка специалистов.

Профессорско-преподавательский состав, студенты выпускных курсов и выпускники-специалисты были выбраны в соответствии с методическими рекомендациями для выявления компетенций и соотнесены с выделенными семью укрупненными группами специальностей.

Обобщенная характеристика выборок представлена следующим образом: *Работодатели* – 52 чел., представляющие 23 ведущих российских и областных предприятий металлургической промышленности, электроэнергетики, машиностроения, связи – по основным направлениям подготовки; по категориям персонала – директора предприятий, заместители директоров по управлению персоналом, руководители служб управления персоналом. *Специалисты* – 202 чел., представляющие те же 23 предприятия, указанных выше, по семи укрупненным группам специальностей, представляющих наибольшее число (больше или равно 10%) от контингента студентов университета: гуманитарные специальности, экономика и управление, энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, металлургия, машиностроение и металлообработка, информатика и вычислительная техника, химическая и биотехнологии, строительство и архитектура. *Профессорско-преподавательский состав* – 105 чел., осуществляющие педагогическую деятельность для студентов по всем семи УГС, в том числе заведующие кафедрами, профессора, доценты, ведущие преподаватели – практики всех циклов дисциплин, но с количественным преимуществом по общепрофессиональным и специальным дисциплинам. *Студенты* – 305 чел., обучающиеся по всем семи УГС на выпускных курсах. Результаты исследования по составу и структуре социально-личностных компетенций анализировались нами по 5 направлениям:

1) анализ особенностей ранжирования социально-личностных компетенций по степени значимости;

2) сравнительный анализ выраженности показателей значимости социально-личностных компетенций для профессиональной деятельности и уровня их сформированности в университете;

3) анализ особенностей представлений о значимости для профессиональной деятельности социально-личностных компетенций по укрупненным группам специальностей;

4) анализ особенностей представлений о наполнении социально-личностных компетенций соответствующими индикаторами поведения;

5) анализ соответствия заявленных определений компетенций содержанию их индикаторов.

Обработка полученных данных проводилась с помощью программ Microsoft Excel, Vortex 6.0 и SPSS for Windows v. 13.

Анализ средних оценок значимости компетенций по группе респондентов представлен в табл. 2. Анализ таблицы свидетельствует о том, что важны и востребованы все виды охваченных компетенций, но в разной степени.

Выделяются компетенции, которые во всех выборках прошли критерий значимости 3,0 балла (этот критерий был заимствован из методики выявления выраженности показателей компетенций в проекте Tuning) и характеризуют единство мнений, а именно: 1–3; 5–10. Они имеют существенное значение на современном этапе развития высшего технического образования и уровня запроса рынка труда Уральского региона.

Таблица 2

Результаты средних оценок значимости социально-личностных компетенций работодателей, специалистов, преподавателей и студентов

Но- мер п/п	Социально-личностные компетенции	Оценка (балл)				Сред- ний балл
		Работо- датели	Специа- листы	Препо- даватели	Сту- денты	
1	Языковая-коммуникативная	3,4	3,5	3,3	3,5	3,43
2	Межличностное понимание	3,5	3,4	3,2	3,4	3,38
3	Ответственность за качество	4,0	3,8	3,8	3,6	3,80
4	Воздействие, оказание влияния	3,2	3,2	2,6	3,0	3,00
5	Управление и координация	3,6	3,5	3,1	3,4	3,40
6	Ориентация на достижение	3,8	3,6	3,4	3,5	3,58
7	Командная работа и сотрудничество	3,8	3,6	3,5	3,5	3,60
8	Лидерство (командное лидерство)	3,3	3,2	3,0	3,3	3,20
9	Инициативность	3,7	3,4	3,5	3,4	3,50
10	Уверенность в себе	3,7	3,7	3,5	3,7	3,65
11	Гражданственность	2,7	2,5	2,9	2,4	2,63
12	Политико-правовая	2,6	2,5	2,7	2,6	2,60
13	Социального взаимодействия	2,9	2,8	2,8	2,8	2,83
14	Общекультурная	3,3	2,8	3,4	2,9	3,10
15	Ценностно-смысловая	3,1	2,9	3,1	2,9	3,00
16	Здоровьесбережение	3,3	3,0	3,2	2,5	3,00

Сравнительный анализ представлений о значимости компетенций для профессиональной деятельности и уровне

их сформированности в вузе по всем 4 группам респондентов представлен на рис 1.



Рис. 1. Сравнительная диаграмма показателей значимости компетенций для профессиональной деятельности и уровня их освоения за время обучения в вузе

В целом показатели средних баллов значимости компетенций выше, чем аналогичные значения по уровню их освоения. Наиболее востребованными (значимыми) компетенциями среди представленных в диаграмме являются: ответственность за качество (3,80 балл.), уверенность в себе (3,65 балл.), командная работа и сотрудничество (3,60 балл.), ориентация на достижение (3,58 балл.), инициативность (3,50 балл.), языковая-коммуникативная (3,43 балл.), управления и координация (3,40 балл.), межличностное понимание (3,38 балл.), лидерство (командное лидерство) (3,20 балл.), общекультурная (3,10 балл.), ценностно-смысловая (3,00 балл.), здоровьесбережение (3,00 балл.).

Критерий значимости по уровню сформированности проходят: уверенность в себе (3,08 балл.), командная работа и сотрудничество (3,03 балл.), ориентация на достижение (3,00 балл.). Близки к данному критерию еще ряд компетенций: ответ-

ственность за качество (2,90 балл.), инициативность (2,90 балл.), межличностное понимание (2,88 балл.), общекультурная (2,80 балл.), языковая-коммуникативная (2,75 балл.).

Данная тенденция (исходя из максимальной оценки в 4 балла) иллюстрирует представление о различии в требованиях к компетентностной модели специалиста и модели выпускника, высказанное Ю. Г. Татуром [15], которое мы отмечаем выше, и если учитывать возможную редукцию при оценке, то результаты характеризуют достаточно высокий уровень сформированности указанных социально-личностных компетенций выпускника вуза в условиях конкретной социально-культурной среды.

Необходимо также отметить, что величина абсолютных значений показателей и отсутствие значимых различий по степени значимости и уровню освоения таких компетенций, как гражданственность, политико-правовая, социального взаимодействия

подчеркивает наименьшую ценность для всех категорий респондентов именно этих компетенций.

Для подтверждения тенденции в выборе социально-личностных компетенций респондентами нами проводилось ранжирование социально-личностных компетенций по степени значимости. Один из вопросов анкеты формулировался так: «Выберите 5 наиболее важных для Вас социально-личностных компетенций и проранжируйте их в порядке значимости (поставить цифру от 1 до 5: 1 – самая важная, 5 – менее важная)».

Первых пять рейтинговых мест заняли, соответственно, следующие компетенции: 1. Ответственность за качество; 2. Командная работа и сотрудничество; 3. Уверенность в себе; 4. Языковая-коммуникативная; 5. Управление и координация.

Таким образом, совпадение ранговых мест компетенций показывает, что этот перечень компетенций может быть положен в основу концептуальной модели СЛК выпускника вуза.

Анализ особенности представлений о важности для профессиональной деятельности социально-личностных компетенций по укрупненным группам специальностей, проводимый с использованием коэффициента Крамера, не выявил значимых различий между ними. Подтверждается гипотеза о том, что состав социально-личностных компетенций идентичен по всем укрупненным группам специальностей, что вполне закономерно, так как социально-личностные компетенции – компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, к социальному взаимодействию человека и социальной сферы.

На завершающем этапе исследования была разработана модель СЛК выпускника УГТУ-УПИ на основе мнения 4 групп сообществ: работодателей, специалистов (выпускников), профессорско-преподавательского состава и студентов, и на современном этапе развития вуза она включает следующие компетенции:

1. Ответственность за качество:
 - знает основные принципы современного менеджмента качества;
 - знает, понимает, выполняет требования, регламентированные стандартом ISO на своем рабочем месте в организации;
 - взаимодействует со структурными подразделениями организации для эффективного выполнения;
 - знает и понимает политику в области качества организации и находит свое место в ее выполнении.
2. Командная работа и сотрудничество:
 - умеет сотрудничать, охотно принимает решения, укрепляет и усиливает команду;
 - осознает четко свою роль в команде, умеет находить баланс между личной и командной целью;
 - учитывает точки зрения и интересы других при совместном принятии решений;
 - умеет добиваться вклада в дело всех участников команды. Ценит вклад и знания других, учится у них;
 - готов взаимодействовать с членами команды, делиться всей полезной, относящейся к делу информацией.
3. Уверенность в себе:
 - способен самостоятельно ставить цели и строить стратегию их достижения в соответствии с внутренними личностными смыслами;
 - умеет действовать четко и решительно в соответствии со своей точкой зрения, сохраняя адекватную критическую позицию;
 - проявляет уверенность в профессиональных суждениях, считает себя экспертом;
 - придерживается собственной выраженной аргументированной позиции в конфликтах;
 - умеет брать на себя ответственность за конкретный результат.
4. Языковая – коммуникативная:
 - излагает мысли (устно и письменно) логично, полно, на понятном для получения информации языке;

- стремится постоянно совершенствовать свои коммуникативные навыки, лингвистические умения и знания;

- владеет навыками эффективной подготовки и проведения презентаций, публичных выступлений;

- владеет искусством риторики;

- владеет технологией проведения основных видов делового общения.

5. Управление и координация:

- умеет планировать и координировать свои и чужие действия для достижения цели;

- имеет высокий уровень самоорганизации, проявляет активность, преобразует действительность в собственных интересах;

- умеет правильно ставить цели, разрабатывает и анализирует варианты реализации цели;

- оценивает возможности, препятствия и ресурсы на этапе планирования;

- имеет высокий уровень саморегуляции, легко адаптируется в новых условиях деятельности социальной группы.

В связи с необходимостью повышения общей культуры и культуры здорового образа жизни у современного студенчества в модель СЛК, по нашему мнению, должны войти также компетенция здоровьесбережения и общекультурная компетенция, получившие достаточно высокие баллы у работодателей и преподавателей (см. табл. 2):

6. Здоровьесбережения:

- осознает опасность курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа и свою свободу и ответственность за выбор здорового образа жизни;

- осознает социальную ответственность за влияние своей работы на природу и общество, экологическую безопасность окружающей среды;

- обладает пониманием основных направлений развития и инновационной деятельности предприятия без ущерба для здоровья;

- осознает необходимость укрепления здоровья как ценности и готов к формированию, сохранению и укреплению здоровья;

- знает, понимает и использует различные методики здоровьесбережения.

7. Общекультурная:

- проявляет лояльность к корпоративной культуре места работы, учебы;

- осознает роль науки как культурологическую составляющую современной научной картины мира;

- проявляет культуру в бытовой и досуговой сфере, следует социальным стандартам и этике;

- осознает значение производства индустриального наследия как часть культурного наследия;

- способен обосновать и выразить свою позицию о роли науки и религии в жизни человека, их влияния на мир.

Рейтинг качеств личности выпускника вуза, по мнению четырех групп сообществ, участвующих в исследовании, выстроился следующим образом:

1. Трудолюбие.

2. Четкость целей и ценностных ориентаций.

3. Способность принимать самостоятельные решения.

4. Способность к непрерывному саморазвитию.

5. Способность к непрерывному профессиональному развитию.

Таким образом, исследование по разработке концептуальной модели СЛК в УГТУ-УПИ позволило сделать несколько важных для дальнейшей работы выводов.

Во-первых, нашли подтверждение предложенные нами гипотезы исследования. Представление о модели СЛК не имеет существенных различий по укрупненным группам специальностей, по которым УГТУ-УПИ ведет подготовку. Именно этот перечень социально-личностных компетенций можно включать в состав компетентностной модели выпускника вуза. Именно эти качества выпускника как субъекта познания, общения и деятельности востребованы организациями и предприятиями Уральского региона в современных условиях.

Уровень важности социально-личностных компетенций и уровень их сформированности в вузе имеет значимые различия, что иллюстрирует различия между компетентностной моделью специалиста и моделью выпускника, не имеющего необходимого опыта успешной профессиональной деятельности.

Во-вторых, модель СЛК должна быть представлена как интегральными качествами личности, так и компетенциями. При этом нашел экспериментальное подтверждение тот факт, что индикаторы поведения, характеризующие проявление компетенций и собственно описывающие поведение, деятельность человека, становятся, по сути, его личностными качествами — компетентностями. Они характеризуются мотивационными, смысловыми, отношенческими, регуляторными составляющими наряду с когнитивными (знанием) и опытом и характеризуют как личностные, так и профессиональные качества.

В-третьих, формирование модели СЛК обусловит необходимость разработки ин-

новационных технологий воспитания, ориентированных на творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности, формирование ценностных ориентаций, развитие лидерских качеств и социальной активности. Они, в свою очередь, могут опираться на характеристики, сформировавшиеся за период социализации у школьников, будущих абитуриентов.

В-четвертых, целостный образ результата образования или модель выпускника вуза (направления, специальности) необходимо разрабатывать профессорско-преподавательским составом вузов, и прежде всего выпускающих кафедр, с подключением экспертов на региональном уровне. Состав и структура каждой компетенции, входящей в модель выпускника по направлению или специальности, подлежат наполнению, изучению и проверке практикой. Для развивающего профессионального образования особенную актуальность представляет определение и постоянная корректировка состава личностных и профессиональных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азарова Р. Н., Борисова Н. В., Кузон В. Б.* Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации // Материалы XVIII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе». — М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 81с.
2. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.
3. *Байденко В. И., Оскарссон Б.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. — М., 2002. — 176 с.
4. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2002. — № 9. — С. 22–27.
5. *Галушкина М.* Задать тренды // Эксперт. — № 1–2 (496), 16 января 2006.
6. *Галямина И. Г.* О деятельности УМО по разработке компетентностной модели выпускника // Материалы XVIII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профес-

сионального образования на компетентностной основе». – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 69 с.

7. *Галямина И. Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

8. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография / Под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

9. *Зеер Э. Ф.* Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 5. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – С. 353–354.

10. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

11. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

12. *Лайл М., Спенсер-мл. и Сайн, М. Спенсер.* Компетенции на работе. / М. Лайл, Спенсер-мл., Сайн, М. Спенсер / Пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.

13. *Соловьев В. П., Крупин Ю. А., Золотарева Н. М., Максимова О. В., Рудакова Я. Б.* Разработка компетентностной модели выпускника. Отчет экспертов. – М.: Государственный технологический университет, МИСиС, 2008. – 102 с.

14. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

15. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

16. *Татур Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

17. *Уидетт С., Холлифорд С.* Руководство по компетенциям / С. Уидетт, С. Холлифорд / Пер. с англ. – М.: НИРО, 2003. – 228 с.