

УДК 651.01 + 378.016

## **ОБ УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

*Г.С. Кочеткова, Н.Н. Овчинникова*

Дан понятийный аппарат проблемы формирования исследовательской компетентности у будущих менеджеров.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, исследовательская компетентность.

Ориентация на повышение качества высшего образования в России вызвана, прежде всего, необходимостью подготовки кадров, способных эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Современное общество требует не только применения сформированных в процессе обучения в вузе знаний и умений, но и их творческого развития, пополнения, качественного преобразования. В этой связи особое место занимает подготовка будущих специалистов к получению новой, необходимой для вы-

полнения профессиональных задач информации, которая зачастую формируется в ходе собственных умозаключений, выводов, творческого поиска. Способность осуществлять исследование проблемной ситуации и находить грамотное решение для современного специалиста является залогом его профессиональной успешности и карьерного роста. Для будущих менеджеров особенно актуальна исследовательская подготовка. Формирование у будущих специалистов исследовательских умений и навыков способно обеспечить им в условиях структурного и качественного усложнения профессиональной деятельности квалификационный рост и профессиональную мобильность.

Рассматривая основополагающее для нашего исследования понятие «подготовка», мы в ходе анализа пришли к заключению, что в отличие от большинства педагогических понятий существенного расхождения в его трактовках среди исследователей нет. Чаще всего «подготовка» понимается как процесс, в ходе которого формируются необходимые для выполнения профессиональной деятельности знания, умения, качества личности, установки. Единодушие просматривается и в понимании результата подготовки. Большинство исследователей результатом подготовки называют «готовность». При этом трактуется профессиональная готовность по-разному, например, как уровень освоения содержания профессиональной деятельности; система качеств личности, характеризующих ее всестороннее гармоническое развитие, подготовленность к выполнению и выполнение важнейших социальных функций, проявляющихся в активно-положительном отношении к профессиональной деятельности; субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить; целостность, включающая мотивационный, ориентационный, волевой и оценочный компоненты, и др.

Мы будем придерживаться традиционной точки зрения на «подготовку» и «готовность», согласно которой первое понятие представляет собой процесс формирования необходимых для профессиональной деятельности свойств специалиста, а второе – результат этого процесса. Данная позиция представляется нам привлекательной, поскольку, обладая универсальностью и методологической полнотой, имеет возможности для реализации и в условиях гуманитарного, и в условиях современного профессионально-технического образования, и, кроме того, в теоретическом плане согласуется с получившим широкое распространение компетентностным подходом, согласно которому показателем готовности является компетентность специалиста.

В словаре «Профессиональное образование» **компетентность** трактуется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выпол-

няемых ими задач и решаемых проблем; область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решения [1, с. 130–131].

Отметим, что в понимании профессиональной компетентности мы не разделяем достаточно распространенную в научной литературе точку зрения о том, что она представляет собой высшее проявление подготовленности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, которому предшествуют уровни элементарной готовности, функциональной грамотности и профессиональной квалификации. Во-первых, при таком подходе отсутствует содержательная однородность уровневых компонентов, которая должна проявляться при построении иерархических конструкций. Как следствие, при ориентации на данную точку зрения существенным образом затрудняется установление связи между указанными уровнями, определение показателя, изменение которого характеризует продвижение специалиста на более высокую ступень подготовки. Во-вторых, поскольку компетентность представляет собой самостоятельную академическую цель, то ее обеспечение должно осуществляться на каждом этапе непрерывного образования: как в системе общеобразовательной подготовки, так и при формировании специалиста. Таким образом, свойство универсальности позволяет описать результаты образовательного процесса любой ступени через соответствующий уровень и содержание компетентности без выделения более низких стадий – элементарной готовности, функциональной грамотности или профессиональной квалификации. Подтверждение данной позиции встречается в научных работах: в этом плане показательна, в частности, точка зрения Г.К. Селевко [4, с. 143] о том, что компетентность может проявляться на разных уровнях – от «полной некомпетентности», т.е. неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до «высокой компетентности», конкурентоспособности и талантливости.

Исходя из вышеизложенного, **профессиональная компетентность** трактуется нами, как гибкая, динамически развивающаяся совокупность необходимых для осуществления определенного вида деятельности знаний, умений и качеств личности специалиста.

Анализ исследований по проблеме профессиональной компетентности позволил нам выделить ряд обобщенных сущностных характеристик данного феномена, а именно, профессиональная компетентность: 1) по сути, представляет собой общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности, применяемый к лицам определенного социально-профессионального статуса; 2) в содержательном плане помимо профессиональных знаний и умений включает личностные характеристики специалиста деятельностной и социально-коммуникативной природы; 3) проявляется не в форме заученного знания, а как актуализация мыслительных умений специалиста, обеспечивающих возможность разрешать определенные классы

задач, анализировать ход и результаты их решения, вносить целесообразные коррективы; 4) может быть сформирована только при условии преемственности всех ступеней единой системы непрерывного образования.

Отметим, что каждый вид профессиональной деятельности характеризуется определенной компетентностью. Более того, по нашему мнению, общая профессиональная компетентность предполагает формирование частных видов компетентности, соответствующих выполняемым квалификационным процедурам. Для предмета нашего исследования интерес представляет исследовательская компетентность как результат подготовки будущих менеджеров к соответствующему виду деятельности.

В понимании исследовательской компетентности среди ученых нет единодушия. Так, например, Н.Л. Солянкина ограничивает исследовательскую компетентность владением научными методами изучения явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии деятельности [5, с. 68]. При этом характеристикой данного вида компетентности, по мнению автора, является умение, обеспечивающее выделение проблемы, постановку цели исследования, формулировку гипотезы, определение объекта и предмета исследования, подбор методов и т.д. Возможно, продуктивный для оценки исследовательской компетентности в условиях системы повышения квалификации данный подход оказывается весьма ограниченным при осуществлении подготовки к исследовательской деятельности студентов, поскольку ориентация только лишь на практическую сторону низводит процесс формирования специалиста высшей технической квалификации к тренировочному обучению отдельным операциям.

Е.С. Городцова, рассматривая процедуры подготовки студентов, в структуру исследовательской компетентности включает потребность к осуществлению учебной исследовательской деятельности, способность выполнить данную деятельность и решимость приступить к этой деятельности [2, с. 124]. Теоретически ориентированная на продуктивные преобразования в мотивационно-потребностной, исполнительской и волевой сферах личности будущего специалиста данная позиция, при внешней содержательной полноте, на наш взгляд, достаточно сложна для практической реализации, что делает процесс подготовки студентов слабоуправляемым, а данный подход недостаточно эффективным.

Более приближенной к практике и согласованной с возможностями современного образования нам представляется точка зрения Е.В. Набиевой, которая отводит научно-исследовательской компетентности роль ведущего качества личности современного учителя и определяет ее как совокупность конкретных знаний и умений, основанных на положительной мотивации к научно-исследовательской деятельности, позволяющую ему заниматься научно-исследовательской деятельностью и организовывать педагогический процесс с учетом результатов своих исследований [3, с. 19]. На наш

взгляд, универсализация данной позиции, необходимость которой продиктована различием предметов исследований, т.е. спецификой исследовательской деятельности учителя, в работе Е.В. Набиевой и менеджера – в рамках нашей проблемы, возможна при определении родового понятия, уточненного в предметном ракурсе. При этом, с одной стороны, сохраняется методологическая связь терминологии, а с другой, раскрывается глубина содержания понятия и нивелируется теоретико-множественный характер его наполнения.

Выбрав в качестве основного понятие профессиональной компетентности, под **исследовательской компетентностью** мы будем понимать вид профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное осуществление профессионально-исследовательской деятельности.

Как показало наше исследование, содержательное наполнение исследовательской деятельности специалиста определяется различными факторами (его профилем, сферой деятельности; опытом осуществления исследований, арсеналом средств и методов; условиями исследовательского задания и др.). Поэтому процесс подготовки к исследовательской деятельности будущих менеджеров должен быть направлен на формирование исследовательской компетентности. При этом под формированием исследовательской компетентности будущих специалистов будем понимать процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений.

Реализация данного процесса, по мнению современных исследователей, должна осуществляться с учетом следующих принципов подготовки: научности, системности, связи теории с практикой, непрерывности образовательного процесса, гуманизма, модульности и др. Не отрицая значимости указанных принципов, тем не менее, считаем необходимым их дополнить специфическими принципами, отражающими, во-первых, исследовательскую направленность формируемой компетентности, а во-вторых, характерные особенности деятельности будущих специалистов. К ним, в частности, мы относим принципы профессиональной направленности содержания исследовательской подготовки, непрерывности и преемственности исследовательской деятельности, ориентации на профессионально-личностные ценности, активности и самостоятельности субъектов исследовательской деятельности, обратной связи.

Таким образом, понятийный аппарат проблемы формирования исследовательской компетентности у будущих менеджеров, разрабатываемый в русле идей компетентностного подхода, определяет связи между самостоятельными понятиями «компетентность», «профессиональная компетентность», «исследовательская компетентность» и «формирование исследовательской компетентности будущих специалистов», характеризует степень проработанности проблемы в теории педагогики и отражает возможности для ее решения.

### Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999 – 538 с.
2. Городцова, Е.С. Организация исследовательской работы студентов и исследовательская компетентность / Е.С. Городцова // Вестник института психологии и педагогики. – 2003. – Вып. 1. – С. 121–128.
3. Набиева, Е.В. Научно-исследовательская компетентность учителя: методология, теория, практика формирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Набиева. – Челябинск, 2005. – 31 с.
4. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
5. Солянкина, Н.Л. Система повышения квалификации: один из подходов к оценке профессиональной компетентности педагога / Н.Л. Солянкина // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся: Материалы всероссийского Интернет семинара-совещания (10–13 октября 2004 г.). – Томск: Центр учебно-методической литературы ТГПУ, 2004. – С. 65–70.

[К содержанию](#)