
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 316.334.22
ББК С 55.44

А. В. Бачурина
г. Биробиджан, Россия

Помогающие профессии в контексте компетентностного подхода

В статье рассматривается развитие представлений зарубежных и отечественных исследователей о компетентностном подходе. Автор раскрывает проблему формирования компетентности как особо важную для представителей помогающих профессий. В частности, анализируется модель компетентного специалиста помогающих профессий.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, помощь, помогающие профессии.

A. V. Bachurina
Birobidzhan, Russia

Helping Professions in the Context of the Competency Approach

This paper describes the development of representations of foreign and local researchers about the competence approach. The author reveals the problem of forming a competence as particularly important for representatives of helping professions. In particular, the author examines the model of a competent professional of helping professions.

Keywords: competence approach, expertise and assistance to help the profession.

Теоретическое осмысление понятия «компетентность» изначально обусловлено своеобразием проблем общества.

Для европейского сообщества – это сохранение демократического, открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, развитие комплексных организаций, экономические изменения [6]; давление работодателей, выразивших мнение о неподготовленности работников в отношении ключевых компетенций, то есть к новым требованиям рынка труда; необходимость повышения конкурентоспособности выпускников на основе новых международных стандартов; пре-

кращение академических дискуссий по поводу компетентностного подхода изменения [6, с. 22].

В США появлению ориентированного на компетенции образования (СВЕ) содействовали специфические ожидания работодателей и общества, связанные с профессиональной деятельностью выпускников, поскольку именно уровень соответствия индивидуальных показателей выпускника ожиданиям работодателя и общества считается основным показателем компетентности; необходимость объективной оценки пригодности каждого индивидуального соискателя к будущей

деятельности; потребность в выработке четких критериев качества профессиональной деятельности, позволяющих будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области; диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц образования [1].

Таким образом, история компетентностного подхода – это осмысление понятия «компетентность» с позиции научного сознания, обусловленного кризисом европейской культуры, выражающегося «в смене принципа мышления человека... основанного на рациональности, на том, что объект познания существует сам по себе, независимо от человека. И задача человека – как можно глубже проникнуть в сущность этого предмета на основе своего разума.

Развитие истории XX в. показало, что любой объект испытывает на себе огромное влияние человека... Следовательно, возникает познание, которое ориентируется на знание самого контакта человека и мира. И это другая логика, другая система знания, другое мышление» [4].

Р. Уайт одним из первых определяет компетентность как содержательное наполнение категории компетенции собственно личностными составляющими, включая мотивацию [6]. Говоря о тенденциях ядра личности, Р. Уайт рассматривает её двояко: «как попытку достичь результата посредством своих действий (мотивация эффективности) и как попытку достичь компетентности в своей деятельности (мотивация компетентности)» [9, с. 109]. «Возможно, что первой появляется мотивация эффективности, тогда как по мере достижения личностной зрелости к ней добавляется мотивация компетентности» [9, с. 496]. По мнению Р. Уайта, стремление к компетентности является врождённым. Этот вид мотивации при нормальном развитии связан с

актуальной (реальной) компетентностью и субъективным переживанием чувства компетентности. Говоря о развитии компетентности, Р. Уайт берёт за основу позицию Э. Эриксона о восьми стадиях жизненного цикла.

Рассуждая по поводу компетентности, Н. Хомский отмечает: «...мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим, слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [18, с. 9].

А. Г. Бермус, анализируя наиболее значимые и содержательные отличия компетентностного подхода в странах Запада, отмечает, что там компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности» [1], а в качестве основного показателя компетентности полагается «уровень соответствия индивидуальных показателей» соискателя «ожиданиям работодателя и общества» [1]. Раскрывая содержание этого европейского определения, А. Г. Бермус ссылается на то, что «в западной культуре компетентность рассматривается как неклассический феномен, укоренённый в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг» [1]. А. А. Пинский, поддерживая эту точку зрения, пишет о том, что рассуждения о компетентности в европейском и американском научном сообществе появились как отражение «внешнего давления на образование, в результате диалога образования с «необразованием» (в первую очередь, со стороны представителей индустрии, бизнеса), по поводу недовольства последнего первым [13]. Таким образом, по выражению Л. М. Долговой, компетентность (и) на Западе сформулированы «внешними по отношению к системе образования субъектами на основе их потребностей» [5, с. 18–19].

Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., даёт развёрнутое толкование компетентности. Это явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной, ...эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [12, с. 253]. Таким образом, по Дж. Равену, «компетентность характеризует единство когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта» [3].

Б. Оскарссон подбирает синоним понятия «компетентность» – «базовый навык». Он даёт определение базовых навыков как «личностных и межличностных качеств, способностей, навыков и знаний, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [6].

Некоторые зарубежные исследователи соотносят компетентность с ключевыми квалификациями. Компетентность по П. Вейллу – «это способность получать запланированный конкретный результат», что «проявляется в конкретных итогах деятельности и соответствии их насущным потребностям реальной практики» [3].

Иными словами, в основе отличия европейской и американской трактовки компетентности лежит его укорененность в неклассических представлениях позитивизма, прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии [1]. В частности, американская ситуация предполагает определение компетенций в рамках *многостороннего социального диалога*, в нашем случае речь идёт о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, поскольку «... российская теория и практика профессионального образования (особенно, в вы-

сшей школе) на философском уровне в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей своё обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др.» [1].

Было подчеркнуто, что компетентность как «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка». В его структуру должны быть включены не только когнитивная и операциональная – технологическая составляющая, но и мотивационная, этическая, социальная и поведенческая [13, с. 14].

А. Г. Бермус, определяя компетентность, ссылается на А. М. Аронова, который рассматривает её как «готовность специалиста включиться в определённую деятельность», и на П. Г. Щедровицкого, по мнению которого, это – «атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности» [1].

«Компетентность как единство теоретической и практической готовности... к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого» соискателя «как её субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром» [3]. Г. В. Горланов, Д. А. Мещеряков, А. В. Хуторской и др. рассматривают понятие «компетентность» как характеристику работника (специалиста). Компетентность – «мера соответствия компетенции», под которой понимается наперёд заданное требование к выполнению профессиональной роли, к образовательной подготовке; «степень освоения компетенции, личностная характеристика человека» [3].

Как отмечают В. А. Болотов, В. В. Сериков, «компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта» [2].

А. Г. Бермус приводит точку зрения М. Е. Бершадского о том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо

принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой» [1].

Компетентность соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Компетентность анализируется в российской... культуре классическим образом, то есть как идеальная сущность, подлежащая изъяснению и осмыслению» [1].

«Компетентность» трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [6].

Компетентность понимается как обладание опытом, «способность действовать в ситуации неопределенности...» [8].

По мнению Б. Д. Эльконина, «компетентность – мера включенности человека в деятельность» [20].

Л. М. Долгова отмечает, что «компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом) компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний». «Компетентность – это существование знаний и умений в виде социальных практик». «Идея компетентности появляется тогда, когда к результатам работы образования предъявляются социокультурные общественные требования» [5].

Классифицируя компетентности по разным основаниям, мы можем отметить, что в каждой профессиональной сфере могут быть выделены наиболее характерные для неё компетентности. Это положение касается и профессий типа «человек-человек», в основе которых – оказание разных видов помощи. Такие специалисты определяются в научной литературе как

представители помогающих профессий. А. Гуггенбуль-Крейг относит к ним психологов, педагогов, социальных работников, врачей и других ориентированных на оказание разноплановой помощи человеку [7, с. 8].

Определяя специфику этих профессий на сегодняшний день, необходимо проследить эволюцию их становления, опираясь на анализ ключевого слова «помощь».

Этимологический анализ этого слова даёт возможность понять, что оно означало физическое содействие, представленное чаще всего как «работа сообща на поле с угощением». Человека, способного на такое содействие, называли могутным, определяя, с одной стороны, его физический статус («сильный», «здоровый», «мощный», «могучий»), с другой стороны – его социальный статус («знатный», «власть имущий»), с третьей стороны душевный и духовный статус («dominus»).

Таким образом, во-первых, такое толкование указывает на то, что для человека помогающего характерно быть «в состоянии», проявлять состоятельность, то есть активность, самобытность, самодостаточность. Всё это характеристики субъекта, не являющиеся врождёнными, а рассматриваемые как результат работы человека над собой.

Во-вторых, эта состоятельность сама по себе многогранна, так как затрагивает все стороны человеческого: телесную, ментальную, душевную, духовную.

В-третьих, слово «состоятельность» является аналогом понятия «компетентность», то есть качество, свойство, обеспечивающее вместе или по отдельности физическое, психическое, духовное соответствие объекта определенной необходимости (от лат. *competentia* – согласованность, соразмерность частей целого; *compete* – совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным) [14]. М. Фасмер, говоря о состоятельности, кроме названных выше сторон выделяет ещё и социальное соответствие.

Таким образом, помощь – это и есть проявление состоятельности или компетентности как особого качества, но не врождённого, а развиваемого человеком на основе самобытности (внутренней культуры) и образованности.

Простота жизни в эпоху архаики (выполнение отдельных видов сезонных работ) предопределила помощь как физическое содействие. Таким образом, выражаясь современным языком, состоятельными (компетентными) считались *помочане* – крестьяне, объединившиеся для проведения полевых работ. Дальнейшее усложнение социальной жизни людей привело к многообразию ситуаций, требующих помогающего поведения, мотивами которого были либо с альтруизм, либо эгоизм.

Анализ мотивации помогающего поведения человека поддерживает идею о возрастании потребности в помощи населению, что характерно для XX–XXI столетий. Это эпоха глобальных, негативных изменений, которые обусловлены рядом причин. Последних так много, что возникает необходимость классифицировать их по уровням (мега-, макро, мезо-, микропричины), а также по источнику возникновения (природные и социальные). Но все они оказывают отрицательное воздействие на любого человека, независимо от социального положения, возрастных данных, этнической принадлежности, вероисповедания, приводя к разнообразным нарушениям в его здоровье и благополучии. Таким образом, нынешняя эпоха перемен требует от человека постоянного восполнения и активизации им собственных ресурсов, необходимых для полноценного функционирования в этом мире. Для реализации этой цели им могут быть использованы два варианта поведения: самопомощь и помощь специалиста, профессионала. И то и другое требует от человека изначального философского осмысления собственной природы.

Среди огромного количества гипотез, раскрывающих человеческую сущность,

выдвигаемых исследователями, заслуживает внимания точка зрения А. Адлера: человек – это интегрированная целостность в рамках социальной системы; он един с тем, что его окружает. Под целостностью понимается неразделённость внутреннего мира человека и внешней реальности (природной и социальной) [15], связь реальностей, объективизируемая в понятии «психосоциальность». Это обозначает, что проблемы, возникающие у человека под влиянием усложняющейся социальной жизни, социальных связей, носят интегрированный психосоциальный характер. Для их разрешения человек должен овладеть психосоциальным знанием, включающим в себя понятия «неблагополучие», «дезадаптация», «проблема», «ситуации невозможности».

Причины возникновения неблагополучия могут быть подразделены на три группы:

– внутреннего порядка, выражающиеся, по мнению Н. Ф. Басова, Е. И. Холостовой, «в деформации различных личностных структур как осознаваемого, так и неосознаваемого уровня (неадекватность самооценки и уровня притязаний, нарушение эмоционально-коммуникативной и мотивационно-нравственной сфер, процессов саморегуляции, негативные фиксированные установки, психотравмы, комплексы)» [16, с. 269];

– внешнего порядка, к которым исследователи (Н. Ф. Басов, Е. И. Холостова) относят социальные, социально-экономические, медико-социальные, а именно: «потеря работы, близких, инвалидность и хроническая болезнь, смена жительства и привычных условий жизнедеятельности, адаптация после возвращения из мест лишения свободы, психологические последствия военных конфликтов и боевых действий, природных и техногенных катастроф и т. д.» [16, с. 269];

– сложное сочетание причин внутреннего и внешнего порядка [16, с. 269].

Деадаптация – «отсутствие оптимальных взаимоотношений человека и

среды вследствие доминирования неконструктивных реакций или несостоятельности конструктивных подходов» [11, с. 13].

Проблема – «трудности, обусловленные несоответствием между желаемым и возможным» (Н. Ф. Басов). В структуру любой проблемы может входить объективный и субъективный компонент. Объективный компонент, или трудности, это объективные обстоятельства, нарушающие жизнедеятельность человека. Под субъективным компонентом, или затруднениями, понимается особое психическое состояние, препятствующее нормальной жизни индивида, группы или общности, ощущение угрозы возникновения объективного нарушения жизнедеятельности. Общим для них является следующее:

– объективный и субъективный компоненты приводят к нарушению жизнедеятельности;

– появление объективного и субъективного компонентов связано с недостатком или отсутствием у человека средств регулирования собственной жизнедеятельности.

Ситуации невозможности – ситуации, в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). Именно разные виды и типы ситуаций невозможности вызывают у человека глубокие переживания, называемые страданиями.

Таким образом, контекст социальных проблем требует от самого человека интегрированного глубокого знания, включающего в себя психологический аспект (факты и закономерности психики человека, его душа) и социальный аспект (закономерности развития общества и его влияние на отдельного человека) [16]. Этот контекст вызывает к жизни появление специалистов помогающих профессий. Эти профессии характеризуются тем, что в них «средством познания другого человека и помощи ему является

личность специалиста», «высокой степенью ответственности за результаты своих воздействий» [7, с. 8].

Анализ этих признаков приводит к пониманию того, что такой специалист помогающих профессий изначально должен быть компетентен в плане оказания помощи самому себе. Этот и есть собственно состоятельность.

Вторым важным моментом компетентности специалистов помогающих профессий необходимо назвать состоятельность как способность стоять рядом с тем, кто испытывает трудности и затруднения при столкновении с жизненными обстоятельствами; как способность содействовать другому человеку в активизации его самобытности, активности, самодостаточности, то есть проявлению его субъектности.

Анализируя модели эффективного специалиста помогающих профессий [19], мы остановились на модели, предложенной К. Шнейдером. Он выделяет три важных постулата оказания квалифицированной помощи.

1. Личная зрелость, подразумевающая успешность специалиста в решении собственных жизненных проблем; открытость, терпимость и искренность по отношению к себе.

2. Социальная зрелость, включающая в себя способность специалиста оказывать помощь другим людям в различных жизненных ситуациях; открытость, терпимость и искренность по отношению к другим.

3. Зрелость специалиста – это процесс, а не состояние. Подразумевается, что невозможно быть зрелым всегда и везде.

Данная модель специалиста помогающей профессии представляет его как наиболее компетентного, состоятельного, могущего разобраться в ситуациях невозможности, порождающих как возникновение объективных обстоятельств, нарушающих жизнедеятельность человека, группы, общества, так и появление субъективного их отражения (затруднений).

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Эйдос : Интернет-журнал. 2005. 10 сент. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
3. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос : Интернет-журнал. 2007. 30 сент. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
4. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Попытка определения компетенции как образовательного результата // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 13–18.
5. Долгова Л. М. Материалы к обсуждению доклада // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 18–19.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования // Эйдос : Интернет-журнал. 2006. 5 мая. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. СПб. : Речь, 2005. 101 с.
8. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
9. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ. СПб. : Речь, 2002. 539 с.
10. Пинский А. А. Ключевые компетенции : философский подход и политическое решение // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 21–25.
11. Психология социальной работы / О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева [и др.] ; под общ. ред. М. А. Гулиной. СПб. : Питер, 2002. 352 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. 253 с.
13. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
14. Трифонов Е. В. Психофизиология человека : толковый русско-английский словарь. URL : <http://tryphonov.narod.ru>.
15. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы : содержание и методы психосоциальной практики. М., 2002.
16. Холостова Е. И. Словарь-справочник по социальной работе. М. : Юристъ, 2000. 424 с.
17. Холстед М, Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 8–13.
18. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
19. Шмелева Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. М : Дашков и К, 2004. 196 с.
20. Эльконин Б. Д. Ключевые компетенции как образовательный результат : теоретический подход // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара : Профи, 2001. 60 с. С. 4–8.

Рукопись поступила в редакцию 01.03.2011