

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КВАЛИФИКАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье раскрывается содержание компетентностного подхода, в котором понятие компетенции начинает активно внедряться в теорию и практику профессионального обучения. Рассматривается соотношение таких понятий, как компетентность, компетенции и квалификация, сформированность которых определяет профессионализм специалиста. Излагается критическое отношение к существующим подходам в психолого-педагогических исследованиях по вопросам сущности понятий *компетенция* и *компетентность*. Обосновывается, что квалификация вырабатывается на основе приобретения и развития компетенций, из которых последние выступают как интегративный результат различного вида компетентностей: аксиологической, временной, когнитивной, креативной, коммуникативной, **аутопсихологической**. Показано, что содержание компетентности опосредовано знаниями, навыками и умениями в процессе приобретения жизненного и профессионального опыта.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, квалификация, лесенка мастерства, знания, простые и сложные умения, простые и сложные навыки, мастерство.

PSYCHOLOGIC ASPECTS OF COMPETENCE AND QUALIFYING APPROACHES IN TEACHING

Abstract. The article reveals the essence of a competence approach which actively implements into practice of vocational training the concept of “competence”. The author gives the description of correlation of such concepts as “competence”, “competences” and “skills”. It’s stressed that the more they are developed the higher is the specialist’s professionalism. The author criticizes the existent approaches in psychological-pedagogical researches to the essence of the concepts “competence” and “awareness”. The author gives grounds for the fact that qualification is developed on the basis of acquisition and development of competences, which are the integrative result of different competences: axiological, temporal, cognitive, creative, communicative, auto-psychological. It is shown that the content of a “competence” clarifies itself by knowledge, skills and abilities in the process of acquisition of life experience and professionalism.

Key words: competence approach, competence, competences, skill(s), skills grading, knowledge, simple and complex skills, simple and complex acquired habits, professionalism.

Наиболее рациональным в современных условиях является *компетентностный подход*, активно разрабатываемый в психологии в настоящее время и ориентированный на формирование сферы профессиональной деятельности и личностных качеств специалиста.

Предполагается, что «в компетентностной модели специалиста цели образования связываются не только с выполнением конкретных функций, но и с интегрированными требованиями к результату образовательного процесса» [4, 36–43]. Основное отличие

компетентностного подхода от квалификационного заключается в том, что здесь усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания» [4, 36–43]. Анализ различных источников показывает, что наиболее сложным в определении компетенции и, соответственно, в выявлении сущности ключевых компетенций является понятийная дифференциация компетенций и компетентностей, выявления структуры компетентностей и компетенций, а также выявление содержательных отличий компетенции от квалификации.

В данной статье предпринимается попытка системного анализа компетенции как элемента реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, уточнения определения ключевых компетенций, их структуры и содержательного наполнения.

Предпосылкой компетентностного подхода в образовании считается общеевропейская тенденция интеграции образования и экономики, обозначившая проблему разрыва между возможностями сложившейся системы образования и потребностями социального развития государств. Ключевой идеей компетентностного подхода становится идея востребованности результатов образования в мире труда, в межличностном взаимодействии, а также в общем развитии и самореализации личности. Образование начинают рассматривать как отрасль экономики, которая подчиняется экономическим законам и должна, соответственно, обеспечивать экономическую стабильность государства. Под влиянием Болонского и Копенгагенского процессов будет разработана международная стандартная классификация образования (МСКО), понятийным ядром которой станут компетенции. Квалификационный подход выступит, таким образом, предпосылкой нового этапа в развитии компетентностного подхода, на котором понятие компетенции начнет активно внедряться в теорию и практику профессионального обучения.

Характерно, что понятия «ключевые компетенции» и «ключевые квалификации» могут употребляться как синонимичные, подчеркивая, таким образом, профессиональную отнесенность компетентностного подхода. Несмотря на то, что в некоторых источниках указывается, что «квалификация является значительно более узкой характеристикой... чем компетенция», мы исходим из посылки о том, что «квалификация и компетентность не заменяют друг друга, а являются взаимодополняющими характеристиками специалиста, *квалификация* вырабатывается на основе приобретения и развития компетенций» [9]. В этой связи основными категориями компетентностного подхода, главной его сущностной особенностью являются компетентность и компетенция, и их соотношение. Об этом свидетельствуют и публикации последних лет, в которых компетентностный подход обретает основополагающий статус в реформировании всех уровней системы профессионального образования, и базисным теоретико-методологическим (также и инструментальным) понятием становится *понятие компетенции*.

Если выстроить иерархический ряд рассматриваемых понятий, то в его основе находятся компетентность, высшим уровнем ее развития выступают компетенции, а владение ими характеризует квалификацию специалиста. Исходя из предложенной последовательности, рассмотрим психологические особенности подготовки специалиста как мастера своего дела.

В психолого-педагогических исследованиях известна так называемая «лесенка мастерства» (рис. 1), основными компонентами которой выступают *психические образования учащихся*, которые формируются в процессе приобретения жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков и умений:

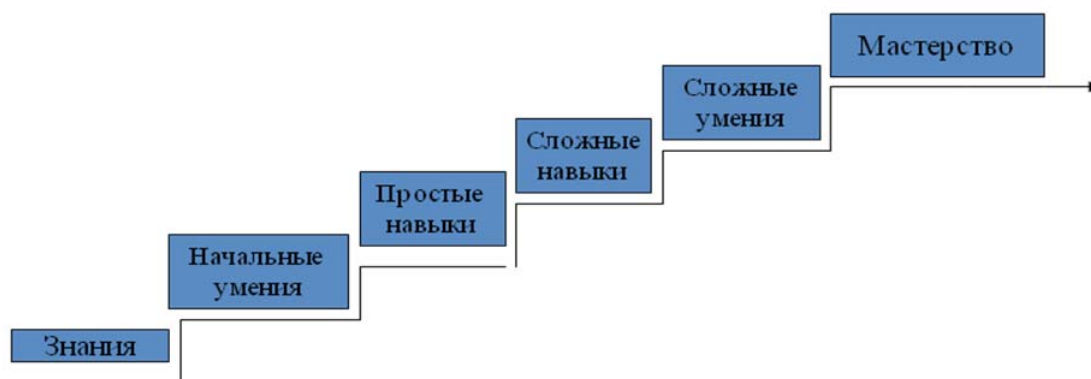


Рис. 1. «Лесенка мастерства»

Знания — это совокупность усвоенных студентом сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности. С психологической точки зрения знания — это отражение человеком окружающего мира в форме закрепленных в памяти образов, понятий и их систем (учебных предметов, теорий, учений и др.), поэтому знания человека о мире первоначально возникают в виде образов, ощущений и восприятий.

Психофизиологической основой усвоения знаний является процесс образования временных нервных связей в различных отделах коры головного мозга в результате воздействия теоретического (раскрывающего сущность изучаемых предметов и явлений) и практического (сведения об использовании тех или иных предметов в конкретных целях) учебного материала. Переработка чувственных данных в сознании приводит к образованию представлений и понятий. В этих двух формах знания сохраняются в памяти. Как бы ни были общи представления и абстрактны понятия, главное их назначение — организация и регулирование практической деятельности. Система твердых знаний — это основа активности специалистов, их уверенности в возможности выхода из сложного положения. Знания поднимают деятельность на более высокий уровень осознанности, повышают уверенность человека в правильности ее выполнения.

Элементарные (начальные, простые) **умения** — это первичное самостоятельное применение приобретенных знаний на практике; это действия, возникшие на основе полученных знаний от педагога, когда обучаемый вспоминает, что ему говорил (показывал) педагог в соответствии с этим, методом проб и ошибок в обращении с предметом начинает самостоятельно подражать его действиям. Интеллектуальный компонент сознания («ум») задействован при этом по максимуму. Элементарное умение выполнить что-то возникает из подражания, из недостаточно систематизированных, а порой случайных знаний. Например, студенты, впервые попавшие на автодром, умеют водить, но у большинства из них приемы обращения с техникой робкие, неуверенные, медлительные, нескоординированные, а порой и неправильные. Первоочередная задача инструктора, преподавателя — выработать правильные навыки вождения и в дальнейшем в процессе профессиональной подготовки совершенствовать профессиональное выполнение деятельности (вождение автомобиля) до уровня мастерства.

В процессе неоднократных упражнений под руководством преподавателя (инструктора) начальные умения постепенно превращаются в **простые навыки**, то есть неслож-

ные приемы и действия, совершаемые полуавтоматически, без достаточного сосредоточения сознания. Простые навыки в процессе упражнений интегрируются в сложные, более точные, экономные и устойчивые действия, неоднократное повторение которых ведет к образованию сложных навыков.

Сложные навыки — это усвоенные автоматизированные двигательные сенсорные и умственные сложные действия, выполняемые точно, легко и быстро при незначительном напряжении сознания и обеспечивающие эффективность деятельности человека. Они освобождают обучаемого от припоминания различных сведений, специального умственного контроля за правильностью движений рук, ног, тела и т. д. Такие навыки позволяют сосредоточиться на главном в профессиональном обучении, экономят силы.

Сложные умения — это достигнутая в процессе обучения возможность человека творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях практической деятельности. Если навык характеризуется усложнением действия, совершаемого неоднократно в одних и тех же условиях, то сложное умение характеризуется выполнением деятельности в новой обстановке с гибким и творческим использованием имеющихся знаний, простых и сложных навыков.

Психофизиологический механизм поэтапного формирования компонентов профессионального мастерства как психологического явления (знания — начальные умения — простые навыки — сложные навыки — сложные умения — мастерство) достаточно подробно описан Н. А. Бернштейном [1]. Он показал, что действия человека выполняются на различных уровнях морфологических слоев центральной нервной системы.

Уровень А, который заведует тонусом мышц, участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями.

Уровень В как уровень синергий перерабатывает в основном сигналы от мышечно-суставных рецепторов, способствует взаимному дополнению, усилению, складыванию энергий, сообщает о взаимном положении и движении частей внутри тела, то есть в «пространстве тела».

Уровень С как уровень пространственного поля дает информацию о внешнем пространстве тела человека.

Уровень D как уровень предметных действий заведует организацией действий с предметами, на котором анализируются не столько движения, сколько действия, направленные на конечный предметный результат.

Уровень E как уровень интеллектуальных двигательных актов руководит отвлеченным вербальным смыслом, прежде всего образами.

Н. А. Бернштейн подчеркивает, что в организации сложных движений участвуют, как правило, сразу несколько уровней. Тот, на котором строится данное движение, является ведущим, а все остальные ведомые. При этом формально одно и то же движение может строиться на разных ведущих уровнях, в зависимости от его сложности и освоенности. Чем менее освоено действие, тем выше уровень, на котором оно строится. Ведущий уровень построения движения определяется смыслом или задачей движения.

Применительно к предмету сформулированных умозаключений о месте и роли компетентности и компетенций в «лесенке мастерства» следует отметить, что компетентность обучаемого содержательно сосредоточена в знаниях, начальных умениях, простых и сложных навыках, тогда как компетенции — в сложных умениях и мастерстве. Компетентность — это сумма знаний, начальных умений, простых и сложных навыков, умноженных на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремления. А компетенция — это способность и готовность применить знания, навыки и умения при решении профессиональных задач в различных областях — как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, т. е. способность и

готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях деятельности. На данные составляющие обращает внимание и И. Г. Галялина [2].

Некоторые авторы указывают, что «понятие «компетенция» включает: «знания» как когнитивную основу компетентности; «умения» в качестве наработанного опыта, использования знаний на практике; «мотив» специалиста и, наконец, «регуляцию процесса и результата» как необходимого эмоционально-волевого компонента компетентностной структуры» [6, 21].

Данной точки зрения придерживается И. А. Зимняя, которая относит «компетентность» к «актуальному, формируемому личностному качеству, а «компетенцию» — к потенциальному качеству личности [5]. Она выделяет в компетентности следующие компоненты: готовность к деятельности; *владение знанием* содержания профессии; *опыт реализации* накопленного потенциала в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; *отношение к содержанию* деятельности и ее результатам; *эмоционально-волевую регуляцию* процесса и результата проявления компетентности [5].

Очень важным, с нашей точки зрения, является утверждение Дж. Равена, что «виды компетентности — «суть», «мотивированные способности» [6, 21].

Многие авторы утверждают, что «компетентностный подход обладает «эффектом синергизма», то есть на новом уровне обобщения объединяет в себе необходимые знания, навыки и умения, а также способность и готовность выполнять определенную деятельность» [6, 21]. В его основе осуществляется ориентация на идеальную компетентностную (концептуальную) модель деятельности конкретного специалиста.

Идеальная модель деятельности специалиста состоит из отдельных, но тесно связанных между собой структурно-содержательных элементов. Данная модель служит значимым ориентиром для теоретического обоснования, экспериментальной проверки и внедрения системы психологического обеспечения деятельности конкретного специалиста.

Применительно к педагогической деятельности ряд авторов компетентностную модель предлагают делить на три основных блока:

1. *знания*, предполагающие наличие готовности и способности воспроизводить, структурировать и объяснять информацию;
2. *умения*, которые можно отнести к определенной ситуации;
3. *психологические установки*, раскрывающиеся в мотивационном, ценностно-смысловом и эмоционально-волевом аспектах, которые наполняют структуру компетенции личностным содержанием» [6, 21].

Данная модель деятельности в какой-то мере раскрывает потенциальный компонент компетентности, но не показывает, как осуществляется ее трансформация при вступлении специалиста в практическую деятельность, которая осуществляется на уровне сложных умений, а это не что другое, как уровень компетенций.

Разрешить данное противоречие возможно путем рассмотрения основных видов компетентности, которые формируются в процессе обучения специалиста в образовательном учреждении. Совокупность предметов и курсов в целом позволяют в период обучения сформировать следующие виды компетентностей:

Аксиологическая компетентность — это сформированная иерархия ценностей, связанная с кризисами в развитии личности, а также с трансформацией ее профессиональной деятельности, что влечет за собой изменение социально-профессионального статуса. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, определяют мотивацию его поведения, являются одним из центральных личностных образований, оказывая существенное влияние на различные стороны деятельности человека. Система ценностных ориентаций является связующим

звеном между жизнедеятельностью отдельной личности и социальными общностями, частью которых она является.

Специалист как личность в профессиональной деятельности актуализирует и утверждает свою индивидуальную систему ценностей, которые создают стратегическое направление преобразований, производимых субъектом в мире и в самом себе, что, в свою очередь, тесно переплетается с ценностно-смысловым существованием человека.

Устремленность к таким высшим ценностям, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, справедливость, порядок, простота и самодостаточность — особенность мотивационной сферы профессионалов, самоактуализирующихся людей [9]. Стремление к этим ценностям формирует нравственно здоровых людей, способных к позитивным преобразованиям, что соотносится с любой профессиональной деятельностью.

Ведущую роль для субъекта деятельности, для его внутреннего мира играют традиции, школы, в рамках которых формируются ценностные отношения к профессии, с помощью которых обеспечивается преемственность в избранной профессии. Традиции закрепляются и поддерживаются определенными школами и сообществами, в разработках и выступлениях представителей которых реализуются своеобразные подходы к решению возникающих задач, вырабатывается специфический стиль мышления, формируется морально-психологическая атмосфера, способная обеспечить высокий уровень требовательности к профессиональной деятельности, к постановке и способам решения возникающих проблем.

Выделяют генерализованные, неосознанно нравственные позиции, которые занимает личность по отношению к наиболее существенным сферам групповой жизни — это базовые ценностные ориентации. Такими ориентациями задаются инвариантные правила поведения индивида в группе и конкретные установки, нормы и оценки, регулирующие его отношения с товарищами. Такая нормативная система, «свод неписаных» законов, регулирует поведение членов группы. В процессе обучения у каждого обучаемого происходит формирование и изменение иерархии ценностей, что связано с кризисами в развитии личности, а также с трансформацией профессиональной деятельности, что влечет за собой изменение социально-профессионального статуса, который реализуется в совокупности социальных функций, каждая из которых есть некоторый ряд упорядоченных актов поведения, фиксацию элементов которых можно найти в многочисленных перечнях конкретных профессий.

Временная компетентность (ориентация во времени) отражает не только психологическое восприятие времени субъектом или переживание временного промежутка, а это та ситуация, когда человек (специалист) целостно умеет, во-первых, схватить и удержать свой предмет как текущее настоящее; во-вторых, когда он осознает и продумывает варианты действий, их последствия на будущее; в-третьих, когда прошлое воспринимается как воспроизведение резерва и опыта, — а временная компетентность — когда все перечисленные составляющие представлены в целостности.

Время констатируется субъектом, используется субъектом, отсчитывается субъектом и ограничивает субъекта. Несмотря на то, что изменения непрерывны и бесконечны, время объективно, и в основе понятия времени — человек [6, 336]. Принцип временного анализа лежит в основе любой деятельности не только как субъекта деятельности, но и как личности, когда исследователь «умеет схватить и удержать свой предмет как текущее настоящее»; будущее — осознанием и продумыванием вариантов действий, их последствий; прошлое, как воспроизведение резерва и опыта — все это в целостности. Гармония субъекта со временем возможна, но она требует от субъекта огромных усилий и концентрации, так как гармония — это мгновение, а за ней снова следует противоречие между временем и человеком.

В профессиональной деятельности, как правило, существуют ограниченные сроки на получение результатов при определенном наличном уровне интеллектуального и материального обеспечения. Своевременное выполнение задач может служить точкой отсчета в определении «ускорения» или «замедления» времени. Очень часто субъект сам изобретает приемы, находит новые пути решения задач. Рациональный, удачный прием позволяет субъекту ускорить выполнение задачи даже при малой трате сил, приблизить необходимый результат, получить его раньше намеченного срока. Время экзистенциально, и обучаемый, проживая его, реализует часть своей жизни не как биологический процесс, а как период жизни, ощущаемый в своей целостности и полноте. Студент как субъект всегда озабочен временем, думает о нем, проживает течение времени и никогда не теряет его впустую. Поэтому ориентация во времени — очень важная характеристика компетентности будущего специалиста.

Когнитивная компетентность — это такое личностное качество, как *потребность в познании* в процессе профессиональной деятельности человека, как стремление к творчеству. *Функциями* потребности в познании являются: активизация у специалистов стремления овладевать новыми знаниями; инициация непрерывного, самостоятельного, интеллектуально-познавательного поиска; формирование умений и навыков самообразования.

Стремление к творчеству выражается в таких личностных качествах, как способность оригинально мыслить, неординарно подходить к решению поставленных задач, подразумевает самостоятельное отношение к деятельности, гибкость интеллекта, цельность восприятия, интеллектуально-творческую инициативу, склонность к творческому поиску, потребность в созидании, в повышении профессиональной компетентности.

Таким образом, потребность в познании, *стремление к творчеству* — это одна из ее основных характеристик, описывающая творческое отношение обучаемого к действительности, творческий характер жизнедеятельности, в частности, к профессиональной деятельности. К. Роджерс связывает стремление к творчеству (креативность) с оптимальной психологической зрелостью, отмечая, что продукты творчества (идеи, проекты, действия) и творческий образ жизни проявляются у человека, который живет хорошей жизнью.

Креативная компетентность обеспечивает эффективное осмысление личного опыта в профессиональной деятельности и саморазвитии, построение стратегии будущего, предполагающей новое, творческое видение действительности, преодоление штампов и стереотипов, готовность к отказу от привычных схем и способов работы, стандартов поведения и мышления, способность к самоизменению.

С позиции гуманистической психологии, *взгляд на природу человека* позитивен в целом, а основные положения, касающиеся природы человека, представляют убедительную и полезную модель для широкого спектра исследований, существующих в современной психологии и формирующих основу для понимания и адекватного объяснения поведения, мышления, чувств человека. Содержание представлений о природе человека отражает не только склонность воспринимать природу человека в целом как положительную, но и «способность быть синергистом — не считать дихотомии добро — зло, мужественность — женственность, эгоистичность — бескорыстие, духовное — плотское в природе человека антогонистическими и несовместимыми» [3, 56].

Взгляд на природу человека — это не только умозаключение о природе человека, но и доверие и терпимость, толерантность по отношению к другим не только как самопринятие, но и как вера в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

К. Роджерс считал, что чем в большей степени человек принимает себя, тем выше вероятность, что он принимает других. Безусловным принятием себя можно считать прежде всего принятие человеком своих качеств как нормальных. «Если человек ценит только те свои достоинства, которые получили одобрение у других (популярны, пользуются рыночным успехом), то испытывает напряжение, тревогу, неполноценность, отсутствие уверенности в собственной ценности» [9]. Принятие себя в достаточной степени означает освобождение от (иногда) неконструктивных чувств вины, тревоги, самозащиты.

Самопонимание и аутосимпатия — одни из показателей психологического здоровья, которые предполагают осознание своих биологических, конституциональных, психологических особенностей, потребностей, возможностей через интроспективное слушание себя. **Самопонимание можно рассматривать как способность к рефлексивному анализу особенностей своей личности и деятельности. В процессе самопознания человек формирует сущностное понятие о самом себе и соотносит знание о себе с собственными идеалами и ценностями и социальными требованиями и нормами.** Кроме того, в процессе самопонимания человек осознает собственные потребности, побуждения, ценности, жизненные цели, то есть осмысливает траекторию своего жизненного пути и свою жизненную стратегию. В то же время аутосимпатия как хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция служит источником устойчивой адекватной самооценки. **Взгляд на природу человека (самопринятие и принятие других), самопонимание и аутосимпатия составляют содержание аутопсихологической компетентности.**

Коммуникативная компетентность — это контактность и гибкость в общении, обеспечивающие активизацию социальных контактов человека. *Контактность* рассматривается как способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности. *Гибкость в общении* соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении, взаимодействию с людьми, к глубоким межличностным отношениям. Контактность и гибкость в профессиональной деятельности и общении включают в себя: контактность, простоту в общении, доброжелательность, непринужденность, непредвзятость, эмпатию, открытость, способность к самораскрытию.

Перечисленные виды компетентности находят свое содержание в знаниях, навыках и умениях, которые формируются в учебно-воспитательном процессе профессионально образовательного учреждения.

Более адекватной, по мнению автора, является компетентностная модель, «состоящая из трех групп компетенций:

1. первую составляют компетенции, являющиеся общими для современных специалистов разных профилей (их называют ключевыми, общими, социально-личностными и т. п.);
2. во вторую группу включены компетенции, базовые для всех специалистов ... (педагогические, общепрофессиональные, базовые и т. п.);
3. компетенции третьей группы обусловлены предметной областью (специальные, академические, предметные и т. п.)» [7].

Соответственно, основываясь на данном подходе, но изменив некоторые содержательные аспекты, можно предложить компетентностную модель деятельности специалиста, где основные ее группы будут соотноситься между собой как общее, особенное и единичное.

Первую группу будут составлять *общепсихологические* компетенции, характеризующие его как личность и в то же время представляющие собой систему наиболее общих

видов компетенций: нормативно-правовая, нравственная, коммуникативная, информационная, социально-психологическая, самоорганизации и самосовершенствования.

Общепсихологические *компетенции* являются основой, базой для реализации профессионально-педагогических функций при выполнении основных видов деятельности, которые входят в круг обязанностей РУГ.

Вторую группу составляют *профессионально ориентированные* компетенции, основанные на реализации основных функций профессиональной деятельности, основу которых составляют компетенции, характеризующие основные виды деятельности специалиста.

Профессиональные компетенции отражают способность реализации конкретным специалистом профессиональных знаний, начальных умений, простых и сложных навыков в изменяющихся условиях деятельности, что, собственно, и проявляется в сложных умениях и мастерстве специалиста.

В интересах исследования и практической деятельности целесообразно выделить третью группу компетенций — *специальные*, которую составляют компетенции по каждому конкретному виду деятельности. Необходимость выделения данной группы заключается в том, что она позволяет определить и оценить конкретные компетенции деятельности, а на их основе — выделить показатели и критерии. Специальные компетенции характеризуют возможности и готовность специалиста решать конкретные задачи.

Таким образом, *компетентность* понимается как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, начальных умений, простых и сложных навыков, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. *Компетенции* выступают как опредмеченные в деятельности компетентности работника, они относятся к деятельности, тогда как *компетентность* характеризует субъекта деятельности. Базовыми составляющими ключевых компетенций выступают личный профессионально значимый опыт, мотивированность на профессиональное саморазвитие, единство теоретической подготовки и практических умений, универсальность, надпредметный характер.

Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам, напротив, она их включает, и при определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и физиология активности. Научное издание / Под ред. О. Г. Газенко. Издание подготовил И. М. Фейгенберг. — М.: Наука, 1990. Классики науки. — 492 с.
2. Галялина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005. — 104 с.
3. Городилова Е. А. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. — 211 с.
4. Громько Ю. В. Принятие и проект в теории развивающего образования // Известия РАО. М., 2000. № 2. — С.36–43.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. — С.21–26.

6. Иванова Д. Н., Малащенко М. В., Пшегусова Г. С. Модель компетенций с учетом квалификационных характеристик специалистов. Ростов н/Д., 2007.
7. Мартынюк О. И., Медведев И. Н., Панькова С. В., Соловьева О. И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования. Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, теория, практика». — М., 2006, 48 с.
8. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
9. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. — М.: Психотерапия, 2007. — 560 с.
10. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия»; Высшая школа, 2001. — 360 с.