

УДК 378.025:17.12

# Динамические тенденции в проявлении компонентов социальной компетентности будущих инженеров в процессе обучения

**В** статье рассматривается социальная компетентность в контексте профессиональной подготовки студентов техномических специальностей. Автором проводится анализ понятий компетенция, компетентность, социальная компетентность, даётся их содержательное наполнение. Представлены результаты комплексного эмпирического исследования, описаны статистически значимые различия между характеристиками социальной компетентности у студентов I, III и V курсов, показаны динамические тенденции в проявлении компонентов социальной компетентности в процессе обучения. Предложены перспективные направления развития социальной компетентности у будущих специалистов.



**О. П. Бурко,**  
старший преподаватель  
Брестского  
государственного  
технического  
университета

**T**he article deals with social competence in the context of the professional training of students of technomic specialties. The author analyzes the concepts of competence, social competence provides their details. The results of a comprehensive empirical study of social competence are presented, statistically significant differences between I, III and V year students are described, the dynamic trends in the manifestation of the components of social competence in the learning process are shown. Prospective directions of systematic work on the development of social competence of future specialists are proposed.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетенция, компетентность, социальная компетентность, студенты техномических специальностей.

**Keywords:** professional training, competence-based approach, competence, social competence, students of technomic specialties.

## ВВЕДЕНИЕ

Современный рынок труда в Республике Беларусь, основными характеристиками которого являются рост конкуренции, структурные изменения в сфере занятости, инновационная динамика, предъявляет новые требования к профессиональной подготовке специалистов. В качестве основных требований выступают: готовность специалистов к непрерывному самообразованию и повышению профессиональной квалификации, грамотная деловая коммуникация, в том числе в конкурентной среде, в условиях действия стрессогенных факторов, саморегуляция поведения и деятельности, особенно в нестандартных и неопределенных ситуациях и т. д. Работодатели соотносят свои требования не только со знаниями выпускников учреждений высшего образования (хотя они, несомненно, тоже важны), сколько с практическими навыками, умениями молодых специалистов использовать имеющуюся информацию и находить недостающую в процессе познания действительности, освоения современных технологий, организации людей в процессе решения производственных задач.

Модернизация национальной системы высшего образования осуществляется путём смещения акцентов в образовательном процессе с академического к компетентностному подходу, реализованному в стандартах третьего поколения. Компетентностный подход направлен на опережающее образование, которое позволяет при подготовке специалистов учитывать как требования работодателей, так и перспективные направления развития производства, науки, технологий.

Описывая компетентностную модель специалиста, В. Д. Шадриков отмечает, что «цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе» [1, с. 27]. Это акцентирует внимание на наличии у будущих специалистов социальной компетентности, которая позволяет принимать ответственные решения, контролировать эмоции, реализовывать совместные проекты, обладать стрессоустойчивостью, креативностью, осуществлять деловое общение

с коллегами и руководством. Всё это, наряду с профессиональными знаниями, поможет специалисту результативно осуществлять профессиональную деятельность.

## Основная часть

Результатом высшего образования при компетентностном подходе является развитие компетенций и компетентностей будущего специалиста. Одной из основных проблем при его реализации является создание общепринятой методики формирования компетентностей и определение средств их реализации. Это, в свою очередь, выдвигает требования к обновлению имеющихся технологий и концепций, разработке новых образовательных программ, предполагающих создание таких учебных ситуаций, которые позволяют моделировать в условиях образовательного процесса специфику профессиональной деятельности и осуществлять эффективный контроль за профессиональным становлением специалиста.

Термины «компетенция» и «компетентность» широко используются в исследованиях, посвящённых повышению эффективности обучения и воспитания в высшей школе. В то же время анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по этой проблеме показывает всю сложность, многомерность и терминологическую разобщённость в трактовке этих понятий. Несмотря на отсутствие единой точки зрения на их сущность представляется возможным провести анализ тех подходов, которые существуют в научной литературе. Можно выделить два варианта толкования этих понятий: они либо отождествляются, используются как синонимы, либо дифференцируются.

Приступая к анализу позиций исследователей по данному вопросу, обратимся к лингвистическому толкованию. Понятия «компетентность/компетенция» являются производными от слова «компетентный». Понятие «компетенция» выступает главным и включает в себя знаниевый компонент — «круг полномочий, явлений, вопросов, прав, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [2]. Понятие «компетентность» включает компонент сферы деятельности — «обладание компетенцией, способность к реализации конкретным лицом круга полномочий; имеющий право по своим знаниям

и полномочиям делать или решать что-либо, судить о чём-либо» [3, с. 220].

При отождествлении понятий в психолого-педагогической литературе учёные подчёркивали и подчёркивают практическую направленность и под компетентностью (компетенцией) понимают круг проблем, определённую область ответственности и полномочий, область деятельности, значимой для эффективной работы, в которой субъект деятельности должен проявить знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально важные качества (Б. Г. Ананьев, Л. Н. Болотов, С. Ф. Жуйков, З. И. Калмыкова, В. С. Леднев, Н. И. Менчинская, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, Г. Г. Сабурова и др.).

Дифференцируя понятия «компетентность» и «компетенция», исследователи считают, что каждое из них имеет свою специфику и содержание, при этом компетентность представляет собой компетенцию в действии и зависит от использования знаний и проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их применения в различных ситуациях и сферах жизни (Ю. Ф. Майсурадзе, Э. Ф. Зеер, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской).

В своём исследовании мы поддерживаем точку зрения Э. Ф. Зеера, который акцентирует внимание на практическом, деятельностном характере компетентности и рассматривает её «как возможность устанавливать связи между знанием и ситуацией, как способность устанавливать на основании имеющихся знаний определённый алгоритм действий по разрешению проблемной ситуации» [4, с. 5]. Он считает, что успешность выполнения человеком определённого вида профессиональной деятельности определяется знаниями, умениями, навыками и обобщёнными действиями, составляющими основу компетентности.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме показывает значимость разведения понятий «компетенция» и «компетентность». «Компетенция» имеет большее отношение человека к кругу полномочий и определяет сферы, в которых необходимо проявить компетентность, в то время как «компетентность» имеет отношение к личностной характеристике и определяет возможность личности реализовать заданный круг полномочий. Принципиальное

отличие данных научных категорий состоит в том, что компетенция отражает знания и опыт в той или иной области, направленные на решение разнообразных теоретических и практических задач, степень осведомлённости специалиста, а компетентность — владение компетенциями, способность мотивированно и ответственно применять их на практике. Содержание понятия «компетентность» соотносимо с содержанием понятия «компетенция» по определённым признакам, однако не тождественно ему. Можно утверждать, что компетентность специалиста в целом представляет собой систему социальных и личностных компетенций, отрефлексированную, присвоенную им и реализованную в ходе профессиональной деятельности.

В настоящее время в научной литературе изучены и представлены более тридцати видов компетентности: аутопсихологическая, действенная; индивидуальная; коммуникативная; компетентность в общении; концептуальная; личностная; методическая; профессиональная; психологическая; перцептивная; рефлексивная; социальная; социально-педагогическая; социально-перцептивная; социально-психологическая; социокультурная; специальная; стратегическая; управленческая; функциональная; экстремальная и т. д. (Э. Ф. Зеер, Ю. М. Емельянов, Е. В. Коблянская, В. Н. Куницына, М. Клярст, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, Л. П. Урванцев, Н. В. Яковлева и др.). Таким образом, компетентность коррелирует с возможностями и способностями человека и их проявлениями в конкретных сферах профессиональной деятельности. Следовательно, важнейшей ступенью в становлении компетентности является профессиональная подготовка специалистов в условиях образовательного процесса.

В 2019 году нами был проведён экспертный опрос руководителей строительных и коммунальных предприятий Бреста и Брестской области с целью изучения мнения о проблемных ситуациях, с которыми сталкиваются молодые специалисты в первые годы трудовой деятельности. Результаты показали, что у молодых специалистов часто возникают трудности в деловом общении: отсутствует умение выступать публично, совместно решать вопросы с коллегами в рамках одного проекта. Они часто демонстрируют неуравновешенное

поведение, предъявляют завышенные требования к сотрудникам [5, с. 7]. На наш взгляд, неразвитость вышеуказанных умений свидетельствует о несформированности у молодых специалистов социальной компетентности. Это позволяет предположить, что социальная компетентность является значимым компонентом в компетентности представителей техноэкономических профессий. Работодатели, выдвигая в качестве одного из требований к сотрудникам социальную компетентность, руководствуются тем, что круг должностных обязанностей инженера не ограничивается предметом профессиональной деятельности, а включает в себя широкий организационный и социальный контексты.

Научная категория «социальная компетентность» является интегративной и включает такие понятия как «*compete*» (совершенное обладание делом, знаниями, полномочиями) и «*socialis*» (общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в обществе). Обобщая эти понятия, под «социальной компетентностью» понимают обладание социальными полномочиями, знаниями, которые позволяют существовать и действовать в социальной среде. Такая многозначность приводит к разнообразию трактовок этой категории.

В результате роста исследований по компетентному общению появился ряд терминов, близких понятию социальной компетентности, с которыми в некоторых случаях они отождествляются — «коммуникативная компетентность» (Ю. М. Емельянов, В. А. Горянина, О. М. Орлов, И. Н. Зотова), «социально-личностная компетентность» (Э. Ф. Зеер, Ю. В. Пашакова, Е. М. Сартакова), «социально-психологическая/психологическая компетентность» (М. Кяэрст, О. В. Бережнова, Н. В. Яковлева, Л. П. Урванцев), «компетентность в общении» (Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, С. В. Петрушин). Каждое из них исследователи наполняют своим содержанием и структурой. Компетентность в общении рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, в рамках которого определён набор конкретных знаний и умений, необходимых компетентному человеку, разработан репертуар техник и методов оценки уместности их использования. Именно деятельностный подход представляется нам наиболее

эффективным для изучения социальной компетентности.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность активно изучается в контексте профессионального формирования личности во взаимосвязи с профессиональной компетентностью (Ю. Ф. Майсурадзе, М. Кяэрст, Л. И. Анцыферова, А. К. Маркова, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер) и представлена как её составляющая. Здесь акцент делается на «владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приёмами профессионального общения» [6, с. 34]. Социальная компетентность специалиста описывается как непереносимое условие эффективности профессиональной деятельности. Специалист должен не только сам грамотно строить личные отношения с людьми, но и оценивать межличностные и групповые отношения в коллективе и уметь гармонизировать их.

Таким образом, термин «социальная компетентность» базируется на системе *психологических знаний* (о закономерностях развития личности и функционирования группы; о межличностном и профессиональном общении и взаимодействии; о способах управления индивидом и группой; о конструктивном разрешении конфликтных ситуаций и предупреждении их отрицательных последствий) и *психологических умений* (использование психологических знаний в практике межличностного и профессионального общения). Именно такой подход, включающий в содержание социальной компетентности знания и умения, которые развиваются в процессе психологической подготовки специалиста в условиях образовательного процесса, обеспечивает доступность экспериментальной проверки сформированности социальной компетентности, определения уровня компетентности специалиста, практическое подтверждение теоретических положений.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы по изучению социальной компетентности, выделенные признаки и составляющие дают возможность нам охарактеризовать данный феномен как *интегративный комплекс личностных свойств и качеств (когнитивных, мотивационно-ценностных, поведенческих), основанных на психологических знаниях*

и умениях, позволяющих субъекту деятельности осуществлять эффективное общение в условиях профессиональной деятельности и личном общении (социальной среде).

С целью выявления особенностей изменения компонентов социальной компетентности у будущих инженеров в процессе обучения нами было проведено комплексное эмпирическое исследование. В нём приняли участие будущие инженеры-строители (специальность «Промышленное и гражданское строительство» Брестского государственного технического университета, возраст от 17 до 24 лет,  $n = 321$ ). В качестве методик применялись опросники: «Методика диагностики социального интеллекта» (Дж. Гилфорда, М. Салливена), «Шкала диагностики компетентности социального взаимодействия» Н. М. Кюдинцевой, «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости», разработанный Т. В. Корниловой / «Шкала толерантности к неопределённости» С. Баднера, многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяным и методика «СУМО» (Саморегуляция и успешность межличностного общения) В. Н. Куницыной. В качестве методов математической статистики использовались однофакторный дисперсионный анализ и апостериорный критерий Дункана, применение которых позволило выявить различия в характеристиках социальной компетентности у студентов I, III и V курсов.

Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить статистически значимые различия по следующим переменным: шкалы опросника «Адаптивность» — достоверность ( $F(2, 318) = 3,27$ ;  $p = 0,039428$ ), нервно-психическая устойчивость ( $F(2, 318) = 3,04$ ;  $p = 0,049023$ ), моральная нормативность ( $F(2, 318) = 3,96$ ;  $p = 0,020107$ ) и личностно-адаптационный потенциал ( $F(2, 318) = 3,44$ ;  $p = 0,033353$ ); два субтеста методики «Социальный интеллект»: группы экспрессии ( $F(2, 318) = 4,26$ ;  $p = 0,014995$ ) и вербальная экспрессия ( $F(2, 318) = 5,85$ ;  $p = 0,003186$ ); две шкалы опросника СУМО: раскрытие, открытость в беседе ( $F(2, 318) = 3,32$ ;  $p = 0,037556$ ) и доверие к людям ( $F(2, 318) = 3,53$ ;  $p = 0,030460$ ); а также фактор «Толерантность к неопределённости» опросника Т. В. Корниловой ( $F(2, 318) = 3,08$ ;  $p = 0,047406$ ) [5, с. 9].

Рассмотрим полученные результаты более подробно.

На рисунке 1 представлена динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Нервно-психическая устойчивость».

По переменной «Нервно-психическая устойчивость» значимо отличаются друг от друга студенты первого и третьего курсов ( $p = 0,035193$ ). Учитывая, что по опроснику «Адаптивность» больший балл соответствует меньшей выраженности свойства, следует говорить о большей нервно-психической устойчивости первокурсников ( $M = 29,21$ ) в сравнении с третьекурсниками ( $M = 33,34$ ). Первокурсники демонстрируют более высокую эмоциональную устойчивость, быстрее входят в новый коллектив, легче и свободнее адаптируются к новым условиям деятельности и ситуациям, менее конфликтны, обладают более высокой эмоциональной устойчивостью по сравнению с третьекурсниками, они более ориентированы на общепринятые нормы, реальнее оценивают свою роль в коллективе, чем третьекурсники и пятикурсники.

На рисунке 2 представлена динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Вербальная экспрессия».

Студенты третьего курса ( $M = 8,28$  при  $p = 0,001151$ ) по сравнению со студентами первого и пятого курса умеют более правильно понимать речевую экспрессию, которая измеряется субтестом «Вербальная экспрессия»: Они обладают более высокой

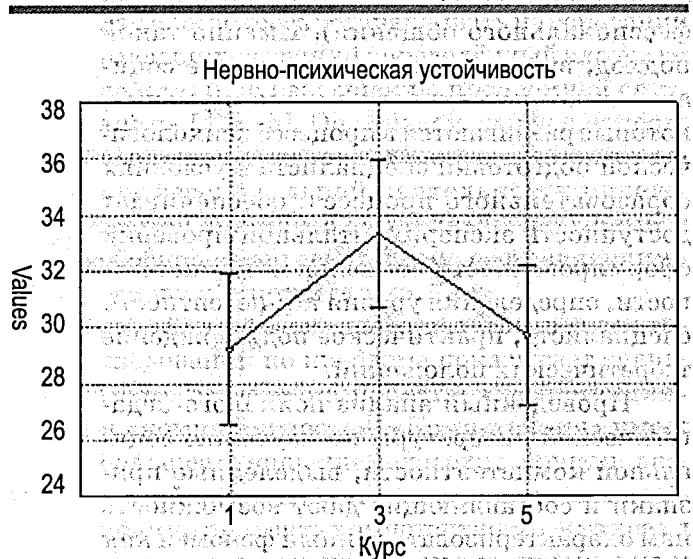


Рисунок 1 — Динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Нервно-психическая устойчивость»

чувствительностью к характеру и специфике человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию, смысл и содержание информации в контексте определённой ситуации, конкретных взаимоотношений. Третьекурсники способны находить соответствующий тон общения с собеседниками в различных коммуникативных ситуациях, имеют большой репертуар ролевого поведения (то есть склонны проявлять ролевую пластичность).

На рисунке 3 представлена динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Группы экспрессии».

Линейно возрастает от первого курса к пятому переменная «Группы экспрессии» ( $M = 6,79 - 7,54$  при  $p = 0,038221$  и  $p = 0,006312$ ), которая раскрывает способность студентов правильно оценивать состояния, чувства, намерения партнёров по их невербальным реакциям, мимике, позам, жестам.

Такую же тенденцию мы наблюдаем при изменении уровня толерантности к неопределённости — у выпускников более высокий уровень этого показателя, чем у первокурсников ( $M = 57,40$  и  $53,45$  соответственно при  $p = 0,017807$ ). На рисунке 4 представлена динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Толерантность к неопределённости».

От курса к курсу постепенно нарастают стремление к изменениям и склонность к переживанию чувства новизны и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочтение более сложных задач, потребность в самостоятельности и возможности выйти за рамки принятых ограничений.

В то же время следует отметить, что у студентов пятого курса было зафиксировано значительное снижение показателей по переменным «Раскрытие и открытость в беседе» ( $M = 5,66 - 4,82$  при  $p = 0,017437$ ) и «Доверие к людям» ( $M = 7,45 - 6,51$  при  $p = 0,013262$ ), что раскрывает трудности в поддержании и ведении беседы, умении расположить к себе собеседника, вызвать взаимное доверие и поддержку других людей. Можно предположить, что это обусловлено изменением социальной среды и регламента межличностного взаимодействия в связи с окончанием обучения в университете и началом (или ожиданием) профессиональной деятельности.



Рисунок 2 — Динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Вербальная экспрессия»

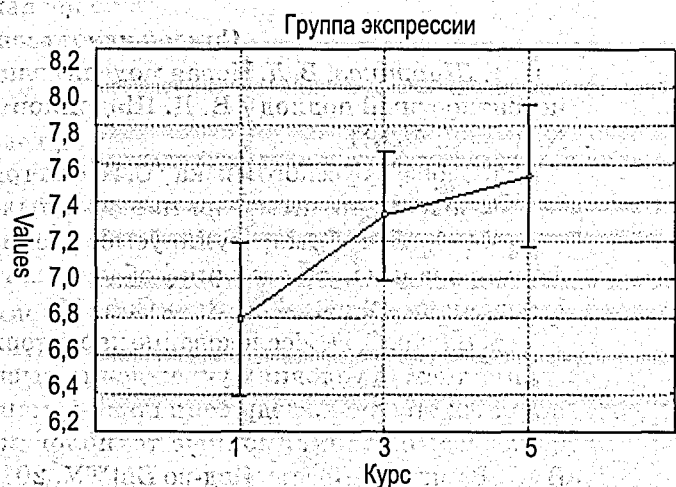


Рисунок 3 — Динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Группы экспрессии»

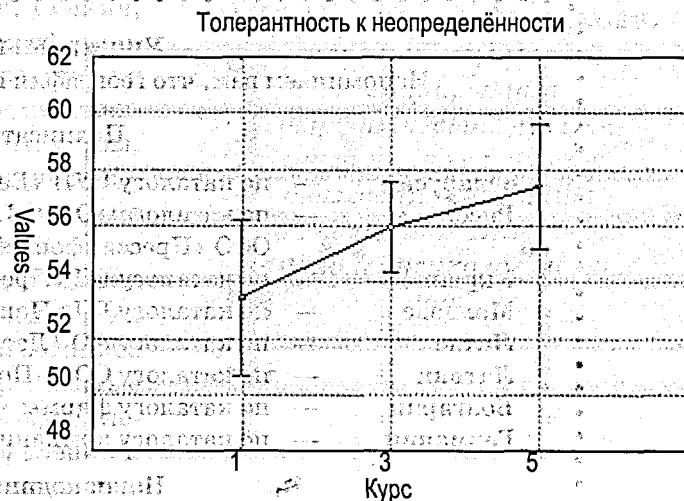


Рисунок 4 — Динамика средних и доверительных интервалов (95,00 %) по переменной «Толерантность к неопределённости»

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведённое исследование показало наличие динамических тенденций в проявлении компонентов социальной компетентности у студентов в процессе обучения. Полученные результаты позволяют утверждать, что образовательный процесс на первой ступени высшего образования создаёт определённые условия для формирования значимых особенностей социальной компетентности. В то же время результаты исследования показывают, что для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов существует необходимость организации и реализации системной работы по развитию социальной компетентности у студентов технических специальностей, определения критериев, методов и методик оценки соци-

альной компетентности. Перспективными направлениями, на наш взгляд, являются: оптимизация содержания существующих программ, разработка и апробация тематических спецкурсов по выбору студентов, включающих технологии развития социальной компетентности студентов с учётом требований к профессиональным компетенциям в рамках получаемой специальности. Актуальным в данных условиях становится внедрение в учебный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий в офлайн- и онлайн-форматах (деловые и ролевые игры, кейс-стади, элементы психологических тренингов, выполнение учебных проектов и творческих заданий в микрогруппах, создание проблемных обучающих ситуаций).

**Список использованных источников**

1. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26–31.
2. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Л. И. Скворцов. — М.: Оникс, 2008. — 972 с.
3. Современный словарь иностранных слов. — М.: Цитадель-трейд, 2005. — 960 с.
4. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 3. — С. 5–11.
5. Бурко, О. П. Исследование характеристик социальной компетентности будущего специалиста в условиях учреждения высшего образования / О. П. Бурко // Сборник научных трудов кафедр социально-гуманитарных наук «Системная трансформация общества: информационные технологии, инновации и традиции»; под общ. ред. В. Н. Варич. — Брест: Изд-во БрГУ, 2019. — С. 7–12.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 309 с.

**Уважаемые читатели!**

Напоминаем вам, что география подписки на журнал расширилась.

Подписаться можно:

- |            |  |
|------------|--|
| в Беларуси | — по каталогу РУП «Белпочта»;  |
| России     | — по каталогам ООО «Информнаука», ЗАО «МК-ПЕРИОДИКА», ООО «Прессинформ»; |
| Украине    | — по каталогу ГП «Пресса»;   |
| Молдове    | — по каталогу ГП «Пошта Молдовей»;                                       |
| Литве      | — по каталогу АО «Летувос папстас»;                                      |
| Латвии     | — по каталогу ООО «Подписное агентство «PKS»»;                           |
| Болгарии   | — по каталогу фирмы «INDEX»;   |
| Германии   | — по каталогу компании «Kubon&Sagner».                                   |

**Оформить  
подписку  
можно  
с любого  
номера!**

**Наши подписные индексы:**

**01447** (для индивидуальных подписчиков);

**014472** (для организаций).