

## ПРОФИЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.В. Карлионова

### **От компетентностной парадигмы к студентоцентрированной концепции образования**

Болонский процесс инициировал теорию и практику системного реформирования высшего образования. Он обусловлен экономическими, социально-политическими, культурологическими и психологическими факторами. Под влиянием Болонского процесса в системе высшего образования осуществляется переход от дисциплинарной (знаниево-предметной) к компетентностной парадигме [2; 5; 10]. Студенты становятся не объектами, а непосредственными субъектами образовательного процесса. Акценты смещаются с преподавания как активной академической деятельности профессорско-преподавательского состава на обучение и учение – активную образовательную деятельность самих студентов.

Студентоцентрированная концепция образования требует новых образовательных технологий (кредитно-модульно-рейтинговых) и нового функционала преподавателя, не систематизатора знаний, а фасилитатора и сопровождающего студента в процессе усвоения знаний и формирования компетенций [7].

Ориентация высшего образования на результаты обучения – знания и компетенции – позволяет дифференцировать направленность профессиональной подготовки, выделить ее академический и собственно профессиональный профили. Каждый из названных выше профилей высшего образования базируется на совокупности соответствующих компетенций. Академические компетенции (научиться познавать) отражают содержание профессиональной подготовки бакалавра и магистра. Профессиональный профиль будущего специалиста определяется предметно-специализированными компетенциями. В свою очередь, компетенции определяют принцип отбора учебных дисциплин, которые отвечают целям и содержанию будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств, то есть «профессионализм в человеке». Напротив, компетентность – это персонафицированная компетенция, «человек в профессии». Или, как указывают Э.М. Калицкий и Н.Г. Гончарик, квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму профессионализма [6].

Такой подход согласуется с теорией компетентности в современной когнитивной психологии. Компетентность необходимо рассматривать в контексте определенной области специализации. Область специализации

будущих специалистов представляет собой совокупность знаний и компетентности. Знания бывают декларативные (факты, знания «что») и процедурные (правила, знания «как»). Компетентность, хотя и базируется на знаниях, является определенной иерархией навыков. Когнитивисты выделяют моторные, перцептивные и когнитивные навыки, которые соответствуют двум типам компетентности – моторной и когнитивной. Особую группу составляет так называемая социальная компетентность.

Приобретение мастерства (определенного уровня компетентности) вполне удовлетворительно объясняет модель адаптивного контроля мышления М. Андерсона [11]. Она включает три взаимосвязанные подсистемы: декларативную и процедурную долговременную память и оперативную память. Декларативная память – совокупность информации об определенных фактах. Процедурная память – информация, хранящаяся в долговременной памяти, о том, как выполнять определенные действия. Оперативная память содержит информацию, которая активируется или перерабатывается в данный момент.

По М. Андерсону, мастерство обычно включает компиляцию. При этом происходит перемещение адаптивного контроля мышления с опоры на декларативное знание к опоре на процедурное знание. Например, запоминание клавиатуры на ранних этапах обучения основано на декларативной памяти (знания расположения букв). Затем происходит автоматизация навыка: высококвалифицированные машинистки затрудняются воспроизвести по памяти местоположения отдельных букв на клавиатуре.

По утверждению Х. Гейвин [3], компетентность специалистов основывается на создании больших банков специализированных и систематизированных знаний, которые позволяют определить, находится ли задача в пределах их непосредственной профессиональной компетентности или необходимо применить правила из смежных областей.

На наш взгляд, прежде всего, необходимо определить, от какого слова мы образуем прилагательное «компетентный» – компетенция или компетентность. Такое рассуждение на первый взгляд можно отнести к области схоластики. В действительности речь идет о выборе определенного теоретического и практического вектора реализации компетентного подхода. Компетенция (как и квалификация) присваивается, она существует формально, отчужденно от ее непосредственного носителя. В результате мы остаемся в формально-знаниевой парадигме, процесс усвоения знаний рассматривается как ведущий компонент компетенции. Между тем, наличие знаний – это основа (фундамент) компетентности. Так, теоретическая или научная компетентность – не знания, а умения и навыки добывать и использовать эти знания. В отличие от компетенции компетентность приобретается. По определению Д. Куна, компетентность – общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [8].

Исходя из анализа междисциплинарных работ по проблеме компетентного подхода, мы предложили пирамидальную модель компетентностей [9], основанием которой служат знания, а стержнем (системообразующим фактором) – личность. Вне личности компетентность априори не существует и не может существовать. Поэтому к каждому виду компетентности можно добавлять слово «лично»: лично-когнитивная, лично-социальная, лично-профессиональная. Каждый человек имеет свой когнитивный стиль или свой индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые черты личности.

Формирование компетентностей имеет иерархическую природу, еще и потому, что этот процесс может осуществляться как по горизонтали, так и по вертикали (в соответствии с восходящим или нисходящим подходом). По горизонтали имеет место приобретение вариативных умений и навыков. По вертикали, согласно восходящему подходу, сначала мы формируем моторные навыки. Такое научение приводит к тому, что студент выполняет определенную операцию, но не может объяснить, как он это делает. Следующий шаг – делаю и осознаю (когнитивная компетентность), затем – делаю и осознаю в команде (социальная компетентность). Нисходящий подход, соответственно, предполагает формирование компетентности через так называемые процедурные знания к умениям и навыкам, от теории к практике. При этом, осознание моторной компетентности (моторного навыка) может привести к ее временной утрате или снижению эффективности. Тот же пример с высококлассной машинисткой, если она будет отдавать себе отчет (фокусировать внимание) на расположении клавишей, потеряет темп и позволит сомневаться в ее квалификации.

Вершину «пирамиды» образует специальная (профессиональная) компетентность. Она является конечной целью профессиональной подготовки и в то же время интегрирует моторную, когнитивную и социальную компетентности.

Высшая школа в процессе профессиональной подготовки специалистов решает две взаимосвязанные задачи: текущую (обучение студентов общенаучным и профессиональным дисциплинам) и перспективную или пролонгированную (формирование профессиональных компетенций и компетентностей). При этом, несмотря на всеобщее признание принципа единства теории и практики, проблема их интеграции остается по-прежнему актуальной. Она решается по аналогии с известной математической задачей о двух поездах, которые вышли на встречу друг другу из города А и города В. С одной стороны, высшие учебные учреждения моделируют ситуацию близкую к профессиональной в учебных лабораториях вузов. С другой стороны, производство предоставляет базы для практик, выполнения курсовых работ и дипломных проектов. Идеальной интеграцией теории и практики можно считать отношения в средневековой системе «мастер – подмастерье – ученик». Нет разрыва между усвоением декларативных и

процедурных знаний, и в целом между знаниевым и компетентностным подходами. Чтобы стать мастером, ученик сначала работает в качестве подмастерья (средневековый вариант супервизорства), а затем создает свой шедевр. Шедевр – это не только опредмеченные знания (факты и правила), но и свидетельство наличия профессиональной квалификации и компетентности.

Конечно, современная система высшего образования не может быть организована как модель простого воспроизводства конкретного опыта. Однако вариативное присутствие теоретических и практических модулей, сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения и профессиональной деятельности уже сегодня имеет место в высшей школе.

Таким образом, компетентностный подход представляет собой современный вариант профессиональной подготовки специалистов в континууме «фундаментальность – практическая направленность». В результате за международным брендом «бакалавр» и «магистр» можно разглядеть силуэты известных нам теоретиков и практиков.

### **Психологическое сопровождение образования**

Современное образование невозможно без социально-психологического мониторинга на входе, в процессе и на выходе. К сожалению, в настоящее время, поступая на психологический факультет, абитуриенты в ходе экзамена (в том числе и централизованного тестирования) демонстрируют наличие декларативных знаний в смежных науках (биология, история, математика).

В психодиагностических исследованиях заинтересованы как преподаватели, так и студенты. Первые, чтобы скорректировать методы обучения, развития и профессиональной подготовки; вторые – приобрести статус субъекта образовательного процесса через познание и самопознание, рефлексию и выбор индивидуального образовательного маршрута.

Мы полагаем, что необходимой и достаточной информативной и прогностической ценностью обладает профильная модель специалиста-психолога, предложенная Р. Кеттеллом [1; 7]. Он и его сотрудники разработали формулы психолога-эксперта и психолога-практика, основываясь на специфической комбинации факторов Шестнадцатифакторного опросника Р. Кеттелла.

Для психолога-практика – это сумма следующих факторов:  $0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N$ . Соответственно, формула психолога-эксперта:  $0,31 A + 0,78 B + 0,47 N$ . При этом коэффициенты перед буквенными обозначениями факторов указывают на их вклад в эффективность соответствующей деятельности психолога.

Сходство профессиональных портретов психологов-практиков и психологов-исследователей задано тремя факторами: А – «готовность к контактам», В – «общая интеллектуальность» и N – «умение поддерживать контакты». Представляет интерес тот факт, что весовые нагрузки

коэффициентов двух из трех факторов у психолога-исследователя выше, чем у психолога-практика. По фактору А, напротив, практик превосходит исследователя. Различие в портретах также сводится к наличию у психолога-практика дополнительного фактора Н – «ненасыщаемость контактами с другими людьми».

Методика Р. Кеттелла позволяет сгруппировать всю совокупность факторов в три группы: интеллектуальные особенности (факторы В, М и Q<sub>1</sub>); эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q<sub>3</sub> и Q<sub>4</sub>) и коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Н, F, E, Q<sub>2</sub>, N и L).

В нашем исследовании принимали участие студенты 5 курса факультета психологии, 31 человек с ориентацией на практическую работу и 17 студентов, которые склонны к научно-исследовательской деятельности.

Как видно из рисунка, психологи-теоретики имеют более высокие показатели по всем факторам, которые диагностируют интеллектуальные особенности личности: высокий интеллект, пронизательность и абстрактность мышления (В); развитое воображение и высокий творческий потенциал (М); радикализм, критичность, независимость и аналитичность мышления (Q<sub>1</sub>).

Психологи-практики в среднем превосходят теоретиков по показателям эмоционально-волевых особенностей личности (6,03 и 5,98 соответственно), а также по 4 из 6 факторов. Они эмоционально более стабильны и реалистичны (С), мягкосердечны и чувствительны (I), самолюбивы и склонны к самоконтролю (Q<sub>3</sub>), энергичны и раздражительны (Q<sub>4</sub>). Напротив, психологи-теоретики имеют деловую направленность и более ответственны (G), обеспокоены и тревожны (O).

Коммуникативные факторы распределились как 4 к 3 в пользу психологов-практиков. Их отличает общительность и непринужденность (А), самоуверенность и независимость (Е), импульсивность и невнимательность (F), смелость и предприимчивость (Н). У психологов, склонных к теоретической деятельности, более выражена подозрительность и внутреннее напряжение (L), пронизательность и дипломатичность (N), самостоятельность и самодостаточность (Q<sub>2</sub>).

Различия профилей психолога-теоретика и психолога-практика на уровне математической значимости обнаружено по факторам А (U = 104,5 при P < 0,001), В (U = 162 при P < 0,03), Н (U = 127 при P < 0,01) и I (U = 141 при P < 0,01). Именно эти факторы, на наш взгляд необходимо учитывать при диагностике склонностей психологов к практической или научно-исследовательской деятельности.

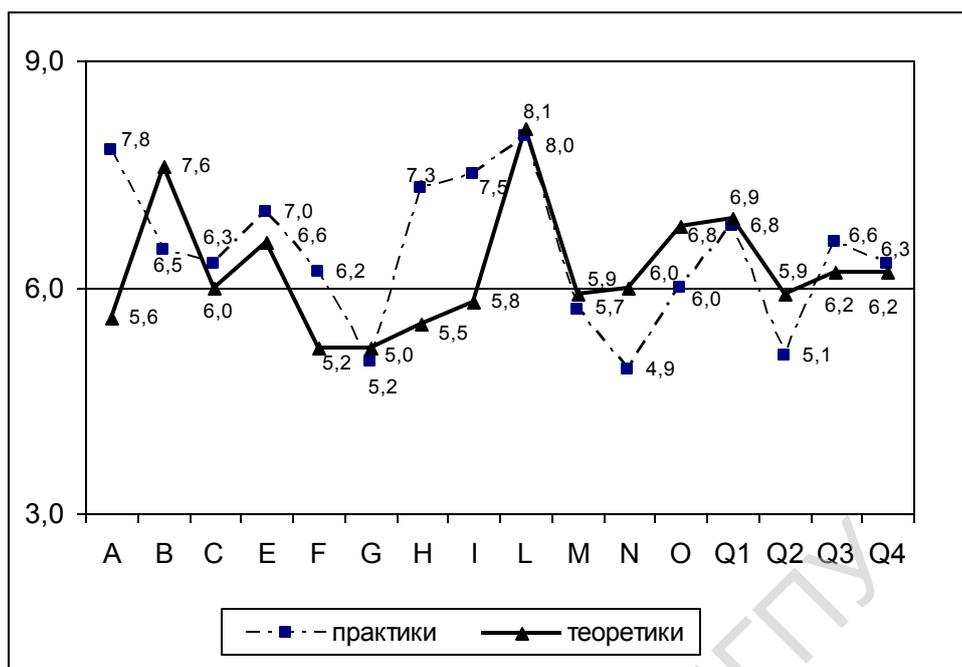


Рис. Профили психолога-теоретика и психолога-практика

При подготовке профессиональных психологов необходимо также принимать во внимание особенности и уровень их интеллектуального и личностного развития. В целом, профессия психолога предполагает достаточно высокий уровень вербального (113,19 и 114,94), невербального (109,3 и 111,13) и общего (112,04 и 114,13) интеллекта по тесту Векслера. Методика Р. Амтхауэра позволяет конкретизировать структуру интеллекта психологов. Так, пространственное воображение и конструктивные способности ( $A_8$ ) развиты у двух типов психолога выше среднего, это единственный субтест по которому практики превосходят теоретиков ( $d = 5,87$ ).

Что касается акцентуаций личности, диагностируемых с помощью «Личностного опросника Шмишека», то они более выражены у психологов, склонных к практической деятельности (по 7 из 10 возможных акцентуаций). Вне зависимости от профиля у выпускников психологического факультета на уровне тенденции представлены экзальтированная и эмотивная акцентуации. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных. Сострадательны, отзывчивы и подвержены сиюминутным настроениям, впечатлительны.

Гипертимический тип акцентуированной личности выражен у психологов-практиков и как тенденция – у теоретиков. Они общительны до болтливости, чрезмерно самостоятельны, легкомысленны, поверхностные и вместе с тем деловитые, не переносят жесткой дисциплины. Практики имеют также тенденцию к демонстративному поведению и застреванию. И практикам, и теоретикам не свойственны педантичность и тревожность как акцентуации характера.

### Показатели акцентуаций личности психологов

Акцентуации	Психолог-практик	Психолог-теоретик	$d_{т-п}$
Демонстративность	14,6	11,6	-3,0**
Застревание	14,5	14,2	-0,3
Педантичность	9,4	11,0	1,6
Возбудимость	12,4	12,9	0,5
Гипертимность	19,4	17,1	-2,3
Дистимность	13,3	13,2	-0,1
Тревожность	10,5	10,9	0,4
Экзальтированность	18,4	15,2	-3,2*
Эмотивность	17,0	16,2	-0,8
Циклотимность	14,7	14,3	-0,4

Примечание: \*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

Статистически значимые различия между практиками и теоретиками обнаружены по выраженности демонстративной ( $U = 129,5$  при  $P < 0,01$ ) и экзальтированной ( $U = 170$  при  $P < 0,05$ ) акцентуаций. При этом демонстративность и педантичность наряду с ригидностью и авторитарностью Э.Ф. Зеер [4] считает нежелательными качествами (профессиональными деформациями) профессионально-психологического профиля педагога. В нашем случае демонстративность значимо отличает практика от теоретика, а педантичность более выражена у теоретика, хотя и на уровне отсутствия даже признака акцентуации.

Выводы:

1. Современное общество формулирует системе высшего образования заказ на специалиста нового типа, которого отличают глубокие знания и компетентность как персонафицированная характеристика компетенции. Сегодня необходимы мобильные, студентоцентрированные технологии профессиональной подготовки и мониторинг их эффективности и качества.

2. В условиях многоуровневой подготовки специалистов в качестве диагностического инструментария могут быть использованы личностные методики и интеллектуальные тесты. Так, тест Р. Кеттелла позволяет определить профиль профессиональной направленности студентов и выпускников, спрогнозировать эффективность обучения и будущей профессиональной деятельности в совокупности с показателями их интеллектуального потенциала и наличия акцентуаций как предпосылок возможных профессиональных деформаций.

### Литература:

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал, 1992. № 5.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М., 2005.
3. Гейвин Х. Когнитивная психология. СПб., 2003.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие. М., 2005. 336 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
6. Калицкий Э.М., Гончарик Н.Г. Современная концепция профессионализма // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 10.
7. Коптева С.И., Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Инновационные технологии и психологическое сопровождение образования: ИТиПС-образование. Мн., 2004.
8. Кун Д. Основы психологии. Все тайны поведения. СПб., 2002.
9. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Компетентностный подход к подготовке профессиональных психологов // Кіраванне ў адукацыі. № 6 2006.
10. Макаров А.В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза // Вышэйшая школа. 2004. № 1.
11. Психология: комплексный подход; под ред. М. Айзенка; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. Мн., 2002.