

нительности”. Ценность “высокие запросы” непопулярна у 56% участниц исследования. Однако чаще всего все же отмечалась незначительность такого качества как “непримиримость к недостаткам в себе и других”. На это указывают 75% респондентов. Причем у каждой второй из них данная ценность заняла два последних ранга. Следует отметить, что и по данным Л.А.Пергаменщика эти ценности оказываются наименее актуальными.

Таким образом, изучение ценностных ориентации девушек в период поздней юности позволило выявить наиболее значимые из них как в отношении ценностей-целей, так и в отношении ценностей-средств. Планируемое в будущем увеличение выборки позволит более полно проанализировать особенности смысловых иерархий и их гендерную специфику в период поздней юности.

Психологическая культура личности: от знания к компетентности

Коломинский Я.Л., Краснова Т.И.

Одним из принципиальных и открытых для современного психологического образования является вопрос о его целях и результатах. Обучение психологии нельзя сводить к овладению студентом некоторой суммы знаний, часто очень отрывочных и несистематизированных (к чему не редко тяготеет традиционная система образования).

В данном тексте в качестве цели психологического образования будет рассматриваться и обосновываться идея формирования у студента факультета психологии профессиональной психологической культуры. Первый шаг в размышлениях в данном ракурсе отсылает нас к структурному анализу феномена психологической культуры. Выделяются следующие компоненты: доконцептуальный и концептуальный уровни психологической культуры, а также понятийный (житейские и научные понятия) и деятельностный блоки в каждом из них.

Интерес образовательной практики подготовки будущих психологов инициирует поиск способов выстраивания *отношений* между зафиксированными структурными элементами. Связь между ними может задаваться разными способами: как проектирование особых переходов (“мостиков”), либо как обнаружение реалий, “снимающих” в себе (иногда выражающих) разные компоненты.

Первый слой проблемности, который можно зафиксировать в данном контексте, связан со сложной динамикой доконцептуального и концептуального уровней психологической культуры в образовательном процессе.

Как должно быть выстроено психологическое образование, чтобы психологическая культура (ее концептуальный слой) становилась амплификатором психологических представлений, форм и способов профессиональных действий будущих психологов? Значимость и продуктивность посреднической функции психологической культуры очевидна. Однако инициировать данную “работу” психологической культуры как переструктурирование становящегося профессионального сознания в рамках образовательного процесса оказывается достаточно сложно, о чем убедительно свидетельствуют исследования, фиксирующие то, что “содержания “житейских теорий” учащихся обычно мало изменяются под влиянием научных дисциплин”. Более того, существуют исследования демонстрирующие, что даже мышление профессиональных психологов “по своему типу ближе к обыденному нежели к теоретическому”.

Второй пласт проблем, который также принципиален для образовательного контекста, связан с отношением теоретико-концептуального и практического (практической деятельности) блоков психологической культуры. Эмпирически данная проблема, например, выражается в жалобах студентов психологических отделений и факультетов на “разорванность теории и практики”, на то, что в процессе психологического образования они получают достаточно “много теории, но мало практики” (остается непонятным “как применить полученные знания”) и т.п. Данная проблема типична для традиционной системы образования и касается не только подготовки психологов. К сожалению исследования результативности нашей отечественной образовательной системы фиксируют существо-

ющий разрыв между образованием и жизнью, который иновыражается в том, что мы имеем выпускника много знающего, но мало чего умеющего. Этот вывод убедительно подтверждает сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Белоруссия, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 1995 г. Оно позволило зафиксировать, что студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (10-9 баллов) по критериям “знание” и “понимание”; и очень низкие баллы (1-2 балла) по критериям “применение знаний на практике”, “анализ”, “синтез”, “оценивание”. Студенты из развитых западных стран продемонстрировали диаметрально противоположные результаты: низкий уровень “знаний” и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, а также умение принимать решения. (В качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блюма). В качестве еще одного примера сошлемся на исследование выпускников разных лет окончания факультета психологии МГУ, которое позволило зафиксировать, что “до 80% опрошенных испытывали в начале своей профессиональной карьеры субъективное чувство беспомощности в решении конкретных психологических задач”. (Исследование проведено лабораторией психологии профессий и конфликта, МГУ.)

Таким образом, типичное сведение результата образовательного процесса к овладению студентом определенной суммой психологических знаний (иногда и умений) не позволяет говорить о сформированности психологической культуры, поскольку эта совокупность знаний и умений имеет скорее статус “багажа”, в лучшем случае — психологической грамотности. Возможность говорить о психологической культуре появляется тогда, когда она начинает выполнять функции *“средственности”, опосредования*.

В данном контексте обсуждения проблемы разрыва знаний и ситуаций их использования, необходимо обозначить тип отношений теоретического и практического блоков концептуального слоя психологической культуры, позволяющий задать продуктивный способ ее решения. С нашей точки зрения, здесь уместна апелляция к *понятию компетентности*. Важно зафиксировать, что конструкт “компетентность” задается сегодня как снимающий, иновыражающий по меньшей мере две реалии — знания и их применение — в иной третьей реалии. В этом смысле компетентность — *мера включенности человека в деятельность*.

Под компетентностью понимается “умение *мобилизовать в конкретной ситуации* полученные знания и опыт” (понятие Жан-Франсуа). “Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения — словом, обладать критическим мышлением. ...компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях... компетентность — это способность к *актуальному* выполнению деятельности”.

Важный момент который необходимо в данном контексте обозначить, состоит в том, что “сам социальный факт разговора о компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках — свидетельство того, что *наличие знания перестало быть “символическим капиталом”*... Из того, что знания не являются “символическим капиталом” могут следовать два вывода. Первый: надо “выкинуть” знание как социо-культурную форму и заменить на иные культурные формы (например, заменить знаниевую форму работы с человеком — на ритуально организованную, и говорить об укладах или об опыте”.

Иной вариант отношения с указанной выше проблемой можно найти в практике развивающего обучения Эльконина-Давыдова, в которой знания вводятся не в готовой форме, которая по существу приводит к вырождению знаний в суррогат, в сведения, а выращаются в учебной деятельности, которая носит характер квази-исследования и организуется с помощью метода учебных задач. Однако этот вариант сегодня тоже не может рассматриваться как конечный и продуктивный, поскольку если мы в качестве результата психологического образования полагаем сформированность психологической культуры специалиста в заданном нами выше понимании, то это требует изменения не только метода,

формы обучения (дискредитирует объяснительно-иллюстративный метод, апеллирующий к вербальной стратегии обучения, и лекционно-семинарскую форму обучения), но и делает необходимым *радикальную смену содержания образования*, которая может быть обозначена, например, как переход от знаниевого к деятельностному, способностному типу содержания образования.

Еще один принципиальный момент, который хотелось бы отметить, связан с теми изменениями, которые закладывает понятие компетентность к построению модели выпускника. Важно зафиксировать, что функция представления о компетентности – оценочно-квалификационная, а не объясняющая. “В этой связи в рамках компетентностного подхода становятся принципиально неэффективными, принципиально устаревшими все подходы, связанные, например, с “моделью” выпускника школ, как ответ на вопрос, какие свойства личности (ума) должны быть сформированы... В рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать *ситуации включения*... На примере программы международного бакалавриата видно, что европейцы перешли в *область проектирования ситуаций, а не свойств человека*”. Изменение мышления об оценке и квалификации, задаваемое компетентностным подходом, состоит в том, как отмечают эксперты, что значимым становится не “наличие у индивида внутренней организации чего-то, а *возможность использования того, что есть*”.

Таким образом, развиваемое нами представление о целостности психологической культуры позволяет преодолеть редукцию содержания образования лишь к какому-либо одному ее слою (только к концептуальному, научному или только к знаниевому пласту концептуального слоя). На авансцену психологического образования выходит также и *деятельностная форма содержания образования*, ставящая в эпицентр овладение различными способами (деятельности), а не знаниями о способах. А это значит, что знаниевая парадигма образования перестает быть доминирующей и уступает место рефлексивно-деятельностной парадигме.

Республиканский конкурс “Психолог года”

Коптева С.И., Лобанов А.П., Дроздова Н.В.

Впервые идея проведения республиканского конкурса “Психолог года” была высказана доктором психологических наук, профессором Я.Л. Коломинским на заседании Совета факультета прикладной психологии. В соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь В.И. Стражева проведение профессионального конкурса среди педагогов-психологов было возложено на Главное управление социальной и воспитательной работы, начальника Главного управления социальной и воспитательной работы Г.А. Бутрима и Главного инспектора Главного управления социальной и воспитательной работы кандидата психологических наук, доцента А.Н. Сизанова.

Непосредственная разработка концепции конкурса, его организация и проведение была поручена факультету прикладной психологии БГПУ им. М. Танка (декан факультета, кандидат психологических наук, доцент С.И. Коптева) и кафедре общей и педагогической психологии факультета прикладной психологии (зав. кафедрой, кандидат психологических наук, доцент А.П. Лобанов).

При разработке концепции Первого республиканского конкурса “Психолог года”, финал которого состоялся 4–6 октября 2000 г. на базе детского оздоровительного лагеря “Спутник” (п. Ждановичи), мы исходили из функциональных обязанностей педагогического психолога (психолога, преподавателя психологии) и практического психолога в сфере образования. Подготовка профессионального психолога осуществляется на трех уровнях: фундаментальном (георетическом), прикладном и практическом. Финал конкурса проходил в два этапа. Первый этап включал три номинации: постановка психологического диагноза, разрешения социально-психологических конфликтов, психологическое консультирование. В разработке заданий вместе с сотрудниками кафедры общей и педагогической психологии принимали участие преподаватели кафедры социальной психологии (зав.