Т а б л и ц а 2 — Интерес к психологии у студентов V курса

Смысловые единицы интереса к психологии как науке	Смысловые единицы интереса к психологии как практической деятельности	Смысловые единицы интереса к психологии как средству самосовершенствования
Изучение закономерностей возникновения и развития психики	Знание психологии придает уверенность в практической деятельности	Развитие личностных качеств
Изучение современных теорий, концепции, проблем исследований	Оказание профессиональной помощи нуждающимся	Понимание себя и других людей
Объяснение с научной точки зрения бытовых, жизненных ситуаций	Овладение способами, методами, техниками управления людьми в жизни	Изменение отношения к жизненным ценностям
Перспективы дальнейшего развития психологии в тесной связи с медициной	Практическое использование полученных знаний	Стремление к самопознанию, самовоспитанию и саморазвитию
—	—	Расширение знаний, самореализация как специалиста

Таким образом, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества будущего специалиста. Для развития профессиональной направленности необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для человека. В рамках профессиональной подготовки учебная мотивация, особенности ее структуры обеспечивает реализацию различных форм учебной деятельности, ее процессуальные и результативные характеристики, формирует ценностное отношение студентов к отдельным учебным предметам и дисциплинам, т. е. выступает активным моментом развития личности будущего специалиста.

Список источников

1. *Бодалев, А. А.* Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. — М. : [б. и.], 1994. — 356 с.
2. *Богомаз, С. Л.* Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников / С. Л. Богомаз. — Витебск : [б. и.], 1997.
3. *Верещагина, Л. А.* Психология потребностей и мотивации персонала / Л. А. Верещагина, И. М. Карелина. — 2-е изд. — Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2005. — 156 с.
4. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования : учебн. пособие / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. — М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 480 с. (Серия «Библиотека психолога».)
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд. доп., испр. и перераб. — М. : Университет. кн.; Логос, 2009. — 384 с.
6. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : [б. и.], 1996. — 302 с.
7. *Кузьмина, Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1970 — 187 с.
8. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 512 с.
9. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : [б. и.], 1973. — 289 с.
10. *Смирнова, Г. Е.* Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов / Г. Е. Смирнова // Вестн. Москов. государствен. гуманитар. университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. — 2009. — № 3. — С. 77—88.
11. *Сутович, Е. И.* Формирование профессионального самосознания учащихся учреждений профессионального образования / Е. И. Сутович. — Минск : РИПО, 2005. — 84 с.
12. *Столяренко, Л. Д.* Психология личности / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. — Ростов н/Д : Феникс, 2009. — 575 с.
13. *Якунин, В. А.* Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. — М. : Эксмо, 1994. — 347 с.

Материал поступил в редакцию 29.04.2011.

В. А. Мазилов
Ярославский государственный педагогический университет,
г. Ярославль, Российская федерация

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В последние годы все большую популярность завоевывает компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Этот подход положен в основу при разработке Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения.

Репозиторий БарГУ

Широко известны работы И. А. Зимней, в которых детально прослежена история возникновения и становления компетентностного подхода в образовании [1; 2]. В рамках настоящей статьи мы не будем анализировать историю развития компетентностного подхода в образовании [4].

Новый этап в исследовании компетенций связан с работами В. Д. Шадрикова [8; 9]. Ученый В. Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции — это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [9, с. 15].

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования). Так В. Д. Шадриков отмечает: «Определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а «привязанные» к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности [9, с. 15]. Исследователь подчеркивает, что определенный круг вопросов позволяют разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты *оперативности,* тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» [9, с. 15]. Также В. Д. Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навыков), более широкий — для знаний, еще более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей, и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» [9, с. 15].

По В. Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [9, с. 15-16].

Под руководством В. Д. Шадрикова была разработана «Модель специалиста с высшим профессиональным образованием» [7], в которой четко определены требования к современному специалисту.

Как известно, компетентностный подход положен в основу при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

В этой связи нельзя не отметить (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и методологии компетентностного подхода, и его теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования. Систематизация трудностей компетентностного подхода представляет собой самостоятельную (и, заметим, чрезвычайно актуальную), но вместе с тем и непростую задачу. Отметим лишь некоторые моменты, подчеркнув, что неразработанность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса.

Необходимо дополнительное исследование внутренней архитектоники компетенции. В частности, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Необходимо разработать типологию компетенций в зависимости от конкретного состава компетенции. Не исследована архитектоника компетенций разного уровня. Специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т. д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, так как зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов.

Репозиторий БарГУ

Впрочем, несмотря на наличие недостаточно исследованных вопросов, компетентностный подход в настоящее время является, безусловно, и продуктивным, и перспективным.

Обратимся непосредственно к подготовке психолога. Не имея возможности аназировать эту глобальную проблему в целом, обратим внимание на один аспект. Предполагается, что в процессе вузовской подготовки в учреждениях высшего образования должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в результате взаимодействия целенаправленного вузовского теоретического обучения (складывающегося, как известно, из многих составляющих), производственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из средств массовой информации, литературы и т. д. Профессиональное сознание, как сложный продукт этого взаимодействия, еще ждет своих исследователей. Мы здесь заметим, что формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество существенно различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *сосуществованию* различных научных теорий и концепций. В процессе вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания в сознании специалиста, или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в учреждении высшего образования в целом, остановимся лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога, и более или менее эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области. Речь идет о проблеме интеграции психологического знания.

Хорошо известно, что современная психология отличается повышенной «проблемностью» (мультипарадигмальностью, многообразием различных подходов, обобщений и теорий различного уровня): существуют десятки существенно отличающихся определений одних и тех же понятий и, соответственно, существенно различающихся теорий. Создастся у студента-психолога более или менее непротиворечивая картина, или это будет «мозаика» из разнородных представлений, в значительной степени зависит от того, как будет вестись преподавание. Конечно, «естественная интеграция» (А. В. Юревич) происходит в ходе любого учебного процесса. Как справедливо отмечает А. В. Юревич: «Соответствующим образом построено и психологическое образование, предполагающее ознакомление обучающихся психологии с самыми разными концепциями, снабжение их знанием, полученным в рамках самых различных концептуальных оснований. «Чисто» бихевиористское, когнитивисткое и т. п. преподавание психологии тоже трудно себе представить, а если можно — то только как систему подготовки «профессиональных кретинов». Любой современный психолог — это своего рода «стихийный интегратор» психологического знания, а первый шаг к «горизонтальной» интеграции психологической науки уже давно сделан и запечатлен в том знании, которое мы получаем в психологических вузах, в его строении и соединении в мышлении каждого из нас» [10, с. 387].

Представляется, что такой естественной, «стихийной» интеграции недостаточно. Возможна целенаправленная интеграция психологического знания в ходе профессиональной подготовки студентов-психологов. Один из таких путей мы видим в установлении более тесных межпредметных связей между историей психологии и методологией психологии в процессе подготовки будущих психологов. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Речь идет о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, — перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда, — знанием о том, что наука «собой представляет», т. е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии — и отечественная, и зарубежная — в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М. Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

Репозиторий БарГУ

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, так как важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы [5].

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась) [6]. Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии.

Остановимся несколько подробнее лишь на некоторых характеристиках коммуникативной модели. В ее структуре представлен предмет науки (как опредмеченная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна. Тем не менее, сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это. Вряд ли кто из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом. Правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом. Но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания. Причем реальный предмет представляет собой мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что соотнесение концепций должно происходить с учетом различения данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода. Дальнейшее уточнение связано с выбором базовой категории. Базовая категория — понятие, которое в конечном счете определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, генезис, уровень или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема — способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т. д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами, как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, но исходящие из различных моделирующих представлений, не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений [6].

Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются, и за счет чего это происходит. Становится реальностью интеграция психологического знания.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

Репозиторий БарГУ

Список источников

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — № 5. — 2003. — С. 34—42.

2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Компетентностная модель современного педагога : учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова [и др.] — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

4. *Мазилов, В. А.* Теоретический анализ компетенций в области образования / В. А. Мазилов // Подготовка науч. кадров и формирование науч.-исследовател. компетенций : моногр. / Под науч. ред. доктора истор. наук М. В. Новикова. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. — С. 15—33

5. *Мазилов, В. А.* История психологии — необходимость нового историко-методологического подхода / В. А. Мазилов // История отечествен. и мировой психолог. мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : материалы междунар. конф. по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — С. 98—106

6. *Мазилов, В. А.* Методология психологической науки: история и современность : моногр. / В. А. Мазилов. — Ярославль : [б. и.], 2007.

7. Модель специалиста и высшее профессиональное образование / Под ред. В. Д. Шадрикова. — М. : [б. и.], 2003.

8. *Шадриков, В. Д.* Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26—31

9. *Шадриков, В. Д.* Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков// Вестн. Ярослав. государственного ун-та им. П. Г. Демидова. — Серия Психология. — 2006. — № 1. — С. 15—21

Материал поступил в редакцию 11.04.2011.

Н. И. Мицкевич
Российский государственный социальный университет,
филиал в г. Минске

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В повышении эффективности каждой деятельности особая роль принадлежит силе внешних и внутренних мотивов ее осуществления. В теории и практике мирового менеджмента известны законы американских психологов Р. М. Йоркса и Дж. Додсона, согласно которым зависимость изменения интенсивности деятельности от меры внешнего ее стимулирования имеет вид колоколообразной кривой: до определенного момента внешняя мотивация стимулирует поиск эффективных путей деятельности (существует определенный порог мотивации), а после него эффективность деятельности при усилении мотивации снижается. Мы считаем, что для каждого человека имеется свой оптимум внешней мотивации: он зависит от индивида, той среды, в которой человек находится, и содержания деятельности.

Согласно второму закону Йоркса—Додсона, чем сложнее для субъекта та деятельность, в которую он осознанно включается, тем меньшая внешняя мотивация ему необходима для поиска эффективных путей ее осуществления. Мы считаем, что, во-первых, для стимулирования человека к деятельности необходимо ориентироваться на меру ее трудности именно для этого субъекта; во-вторых, если деятельность очень сложная, то необходимо исходить не из поиска только способов ее внешнего стимулирования, а искать людей, «запрограммированных» на применение творческого подхода к ее реализации.

Сделав вышесказанный вывод, мы переходим на взаимосвязь внешней мотивации с интеллектуальным уровнем развития личности. В исследованиях российских психологов (А. А. Реан и др.) установлено, что нет никакой значимой связи интеллекта студентов — будущих педагогов — с их успеваемостью ни по специальным предметам, ни по общеобразовательному блоку дисциплин. Выявлено, что студенты каждой академической группы отличаются не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности: одни студенты мотивированы на самостоятельную поисковую деятельность по освоению информации, которая имеет направленность на будущую профессиональную деятельность и на формирование умений, необходимых для ее осуществления, другие — на выполнение предписаний преподавателей с тем, чтобы избежать неприятностей морального и материального плана.

Так как изначально самостоятельная работа студента инициируется преподавателем, то в нашем исследовании обращено внимание на то, какими способами преподаватели организуют познавательную деятельность студентов. В ходе включенного наблюдения (n = 205) мы обратили внимание на те пути, которые преподаватели считают эффективными при организации самостоятельной учебной деятельности студентов. Так, 41 % не знают, как это сделать, так как для них студент — лишь объект их деятельности, который обязан строго выполнять требования и предписания. В свою очередь, 27% считают, что организацию самостоятельной познавательной работы, направленной на развитие интеллектуального уровня студента, надо осуществлять путем увеличения объема самостоятельных заданий и переноса многих тем на самостоятельное изучение, а каждый десятый считает, что для повышения эффективности учебной деятельности студентов необходимо создать соответствующие материальные условия, повысить заработную плату преподавателей в соответствии с их квалификацией; 7% считают, что необходимо повысить персональную ответственность преподавателей за процесс подготовки учителей и воспитателей к работе в условиях многоуровневого образования. Приведенные данные свидетельствуют, что основная масса преподавателей не готова к тому, чтобы эффективно управлять самостоятельной познавательной работой студентов.

Мы изучили, как преподаватели понимают управление познавательной деятельностью студентов и как они его осуществляют. Так, 73% преподавателей отметили, что они «руководят самостоятельной работой студентов» в процессе подготовки и проведения учебных занятий (на лекциях — 14%; семинарах — 21%; практических занятиях — 24%; консультациях — 14%). Управление абсолютное большинство преподавателей понимают как инструктирование, рекомендации библиографических источников и контроль. На наш взгляд, такое управление не решает многие проблемы развития самостоятельной познавательной активности студентов: мы считаем, что

Репозиторий ВГУ