

Компетентностный подход в формировании профессионального сознания психолога

Мазилев Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

Слепко Юрий Николаевич

кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского

В статье рассматривается проблема развития компетентностного подхода в образовании и его места в формировании профессионального самосознания специалиста-психолога. Указывается на наличие актуальных задач в понимании различных сторон компетентностного подхода, решение которых является условием успешного формирования специалиста в условиях обучения в вузе. Ставится проблема повышения качества образования за счет поиска резервов фундаментальной подготовки психолога. В качестве средств решения формулируемых проблем в становлении специалиста предлагаются возможности некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. В качестве конкретного результата предлагается разработанная система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих дисциплины «История психологии» и «Методологические основы психологии». Акцентируется внимание на концепции коммуникативной методологии, ориентированной на соотнесение различных психологических концепций. Полученные авторами результаты решения заявленной проблематики нашли применение в области существующей профессиональной подготовки психолога в вузе; они также могут быть использованы как условие и механизм профессионального становления не только на уровне бакалаврского обучения, но и при обучении в магистратуре.

Ключевые слова: *компетенция, профессиональное сознание, коммуникативная методология, интеграция психологического знания.*

Компетентностный подход положен в основу при разработке ФГОС ВПО третьего поколения. Вся высшая школа будет в ближайшие годы работать, реализуя в практике высшего профессионального образования именно компетентностный подход.

Нельзя не отметить в этой связи (учитывая огромную важность вопроса), что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще достаточно много нерешенных вопросов. Отметим, что эти недостаточно изученные вопросы касаются и его методологии, и теоретического обоснования, и практической реализации на разных уровнях образования. Можно утверждать, что современ-

ное состояние проблемы является следствием последовательного становления СВЕ-подхода в образовании (СВЕ – подход, от английского: competence-based education – образование, основанное на компетенциях), в развитии которого И.А. Зимняя (осуществив анализ работ по проблеме компетенции и компетентности Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Куницыной, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестовой, В.И. Байденко, А.В. Хуторского, Н.А. Гришановой и др.) выделяет три этапа. Кратко характеризуя эти этапы, следует указать на следующее.

Для первого этапа (1960–1970) характерно введение в научный аппарат категории «компетенция», создание предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) [1].

На втором этапе (1970–1990) категории компетенция/компетентность начинают использоваться в теории и практике обучения языку (прежде всего, неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. Происходит также разработка содержания понятия «социальные компетенции/компетентности» [там же]. Отличительной особенностью данного этапа является не только выделение определенного числа видов компетенций (от 3 до 37 – Дж. Равен), но и построение обучения как их формирования в конечном результате процесса образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Помимо этого исследователи начинают дифференцировать различные виды компетентности, например, стратегическая, социальная, социолингвистическая, языковая и учебная для языковой компетенции/компетентности.

В России выход в 1990 г. работы Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» [2] позволил на материале педагогической деятельности рассматривать компетентность как «свойство личности». При этом профессионально-педагогическая компетентность включает пять видов: специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

На третьем этапе, начиная с 90-х годов прошлого века, уже в контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального рассмотрения [9; 10]. А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделила четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Несколько позже А.К. Маркова дополнила выделенные виды специальной, социальной, личностной и индивидуальной профессиональными компетентностями.

Проводя сравнительный анализ исследований проблемы компетентностного подхода в образовании, И.А. Зимняя как одну из важных отмечает наличие проблемы разной трактовки понятия компетентность: и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих. Автор указывает на большой вклад в разработку проблем компетентности в целом именно отечественных исследователей: Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др. Исследователь подчеркивает, что третий этап развития СВЕ-подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования [1].

На наш взгляд, к числу актуальных задач сегодня относится и дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. Так, 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. Понимание конкретного состава компетенции задает необходимость разработки типологии компетенций. Сегодня остается не исследованной архитектура 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. При этом их реализация, а также решение обозначенных проблем компетентностного подхода задает другую проблему – формирование профессионального сознания психолога, которое должно быть сформировано в вузовской подготовке специалиста.

Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Заметим, что формирование

профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество 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 рядоположенные? 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.

В данной статье речь идет о проблеме интеграции психологического знания — 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. 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.

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.

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В ее основе лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Модель представляет собой структурный инвариант, поэтому может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например: Мазилов, 2007 [5]). 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, их сопоставление 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 различия 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, т. е. 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 [5].

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.

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми. Естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится предтеории. Дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. Предполагается осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций, а также других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

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.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии [8], и методологические основы психологии [7]. Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующее от студентов сопоставления различных подходов, теорий, концепций. Авторы курса ставили своей специальной задачей подчеркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов.

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.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34—42.
2. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
3. *Мазилев В.А.* Теоретический анализ компетенций в области образования / Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: Монография / Под науч. ред. д-ра ист.наук М.В. Новикова. Ярославль: ЯГПУ, 2009. С. 15—33.
4. *Мазилев В.А.* История психологии — необходимость нового историко-методологического подхода // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26—29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Институт психологии РАН, 2006. С. 98—106.
5. *Мазилев В.А.* Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007. 343 с.
6. *Мазилев В.А.* Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2012. Вып. 2 (24). С. 35—42.
7. *Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.* Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии). Ярославль: МАПН, 2012. 78 с.
8. *Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.* Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация — бакалавр психологии); изд. второе, стер. Ярославль: ЯГПУ, 2012а. 78 с.
9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 184 с.
10. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.