

Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов

Горьковская И.А.*,

ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
ba2006@mail.ru

Баканова А.А.**,

ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
ba2006@mail.ru

Приводятся результаты исследования мотивационно-смыслового компонента получения высшего образования у магистров-психологов, проведенного в рамках системного и компетентностного подходов. В нем участвовали 40 выпускников магистратуры кафедры психологической помощи РГПУ имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург), получивших подготовку в рамках магистерских программ в период с 2006 по 2011 г. Показано, что содержание мотивационно-смыслового компонента обучения магистров-психологов представлено пятью основными смыслами, оказывающими влияние не только на формирование, но и на особенности реализации компетентности, которая может быть представлена как в эксплицитной, так и в имплицитной форме. Это позволило авторам построить эмпирическую модель формирования и реализации профессиональной компетентности, основанной на смыслах, а также описать роль мотивационно-смысловой составляющей образования с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: мотивационно-смысловой компонент обучения в магистратуре, формирование и реализация профессиональной компетентности, качество образования.

Для цитаты:

Горьковская И.А., Баканова А.А. Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 5–14.

*Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ba2006@mail.ru

**Баканова Анастасия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ba2006@mail.ru

Введение

Модернизация высшего профессионального образования предполагает изменение методологии образовательной деятельности, основными характеристиками которой являются развивающееся образовательное пространство, компетентностный подход и принципы проектирования образовательной деятельности [2]. Новая методология имеет ориентацию на личностно-центрированный характер образования, в соответствии с которым в качестве ключевого фактора рассматривается субъект образования. В этой связи при построении образовательного пространства на первый план начинает выходить учет индивидуальных особенностей и личностно-профессионального потенциала студентов, их стремление к самоопределению и самореализации, а также такие формы образовательного процесса, которые направлены на поддержание их автономности и реализацию личностно-развивающей функции. Таким образом, высшее образование перестает выполнять сугубо утилитарную функцию освоения профессии и повышения статуса, становясь инструментом личностного и профессионального развития, а также реализации жизненного замысла.

Признавая за высшим образованием не только профессионально-образовательную, но и личностно-развивающую функцию, актуальными становятся вопросы определения такого содержания и форм образования, которые способствовали бы достижению профессиональной и личностной компетентности специалиста при условии сохранении баланса между требованиями внешней среды и потребностью в самореализации. В связи с этим изучение мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе и смысла профессионального обучения представляется важным не только потому, что студенческий возраст является сензитивным для становления «самосознания, самопознания, развития рефлексии, осознания смысла жизни, поиска и овладения профессией и развития на этой основе самообразования» [3, с. 3], но и потому, что в процессе обучения в вузе студенты постоянно переосмысливают собственный профессиональный выбор с учетом новых знаний о про-

фессии и о себе [5] и, как показывают исследования В.Р. Манукян, «обдуманый выбор профессии является фактором, обуславливающим меньшую выраженность кризисных переживаний студентов, связанных с проблемами адаптации» [4, с. 115]. Поэтому изучение смысловой наполненности профессионального обучения в вузе представляется актуальным с точки зрения сразу нескольких отраслей психолого-педагогического знания: возрастной психологии и акмеологии (динамика ценностно-смысловой сферы и стремление к самореализации), психологии личности и психологии профессионального образования (психологическая помощь личности в процессе овладения профессией и профессионального становления), а также психологии образования и педагогики высшей школы (выстраивание содержания образования и разработка образовательных технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности). В прикладном аспекте знание о ценностно-мотивационных установках в отношении выбранной профессии может быть использовано для определения направлений повышения качества образования в высшей школе, что является стратегической задачей современной образовательной политики.

Изучение роли мотивационно-смыслового компонента получения высшего образования в процессе формирования профессиональной компетентности ставит перед исследователями два основных вопроса: 1) какие смыслы реализуют студенты, получая высшее образование? и 2) каким образом эти смыслы влияют на формирование и реализацию профессиональной компетентности?

Организационные и методические аспекты исследования

Для того, чтобы получить ответы на эти вопросы, нами была проведена оценка качества подготовки выпускников магистратуры кафедры психологической помощи психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена с помощью специально разработанной анкеты. Она, а также используемые при ее разработке принципы, критерии и показатели качества подготовки детально описаны нами в другой статье [1].

Анкета предполагала сбор мнений выпускников относительно полученного образования в рамках магистерских программ, по которым осуществляется подготовка кафедры. Следует отметить, что в нее вошли открытые вопросы и оценочные шкалы по различным показателям качества подготовки в магистратуре. Также здесь учитывались следующие показатели: мотивационно-смысловая ориентированность выпускников (в нашем случае – смысл получения образования по данному направлению магистерской подготовки), субъективная удовлетворенность обучением в магистратуре и сведения о трудоустройстве выпускников. Отдельным блоком анкеты стали вопросы о развитии и реализации компетенций. Для этого выпускникам предлагалось: в свободной форме перечислить те компетенции, которые, как они считают, были сформированы у них в процессе обучения в магистратуре; оценить, насколько они овладели профессиональными компетенциями, заложенными в магистерские программы и составляющими ядро профессиональной компетентности психолога-консультанта; а также перечислить те компетенции, которые необходимы, с их точки зрения, работодателю (в случае работы по профессии или в смежной области). Кроме того, в анкете предлагалось оценить значимость используемых в обучении технологий образования (от традиционных до инновационных) для формирования компетенций.

Всего в исследовании приняли участие 40 выпускников магистратуры, получивших подготовку в рамках магистерских программ «Психологическое консультирование» и «Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях» в период с 2006 по 2011 г. Всего было опрошено 7 выпусков (каждый выпуск составлял от 7 до 13 человек); средний охват принявших участие в анкетировании (по соотношению с количеством выпускников, окончивших магистратуру) составил 62%.

Исследование проходило в период с сентября по октябрь 2012 г. и носило индивидуальный характер. Результаты, полученные в ходе анкетирования, были обработаны с помощью описательной статистики, а также с

применением методов математической статистики – кластерного и факторного анализов.

Результаты и анализ данных исследования

Анализ мотивационно-смысловой ориентированности выпускников-магистров позволил нам выделить 6 основных смыслов получения образования по выбранному направлению магистерской подготовки. Так как при ответе на вопрос обычно назывались 2–3 ведущих мотива, то по частоте их встречаемости в ответах выпускников косвенно можно судить об их выраженности.

1. Овладение профессиональными знаниями и навыками («приобретение навыков психологического консультирования и психологической помощи», «понимание кризисных состояний личности») – 17 ответов;

2. Личностное развитие («познание себя», «получение опыта», «самоопределение», «становление в жизни (взросление)», «саморазвитие») – 15 ответов;

3. Совершенствование в профессиональной деятельности («более глубокое овладение профессиональной компетентностью»; «формирование готовности к профессиональной деятельности») – 12 ответов;

4. Помочь себе («изменить себя», «разобраться в себе», «лучше понимать окружающих») – 10 ответов;

5. Получить диплом (младшую научную степень, вторую специальность) – 6 ответов;

6. Научиться помогать другим (как социально-значимая миссия профессии) – 5 ответов.

Так как трое выпускников затруднились ответить на этот вопрос, то можно выделить категорию «отсутствие осознаваемого смысла».

Из результатов видно, что мотивы профессионального и личностного развития являются одними из наиболее значимых для обучения в магистратуре. Кластерный анализ показал, что семантически эти мотивы расположены достаточно близко по отношению друг к другу, поэтому мы объединили их в один – «Личностное и профессиональное развитие». Таким образом, говоря о смыслах получения магистерского образования, эмпирическим путем можно выделить следующие:

смыслы референтности («получить образование»), аффилиации («помогать другим»), гомеостаза («помочь себе»), личностного и профессионального развития, а также совершенствования в профессии.

Кластерный анализ показал также, что личностный смысл обучения в магистратуре является стержневым компонентом для осознания выпускником приобретенной в процессе обучения компетентности, а также – через понимание требуемых работодателем компетенций – для выбора условий ее возможной реализации. То есть смысл получения образования по выбранному направлению магистерской подготовки может выступать у магистров в качестве определяющего фактора не только для формирования, но и для реализации компетенций (см. табл.).

Как видно из таблицы, видение смысла обучения в том, чтобы **научиться помогать другим**, ориентирует магистров-психологов на выбор такой работы, которая задействовала бы, в первую очередь, их личностные качества (доброта, активность, исполнительность), а также ставила бы задачи по освоению и применению новых технологий и форм работы. В основном, такие места работы имеют отношение к образовательной сфере (например, детские сады, детские дома) или сфере оказания психологической помощи семье, детям и инвалидам (центры по работе с подростками и молодежью, центры социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов, социальные гостицы для подростков). Другим аспектом ориентации на помощь людям является выбор места работы в сфере управления персоналом, которая задействует также аналитические способности, управленческие и организационные навыки.

Здесь стоит отметить, что анализ сведений о трудоустройстве показывает: большинство выпускников после окончания магистратуры работают по специальности (17 человек) или в смежных областях – в сфере педагогики, социальной и кадровой работы (12 человек).

Смыслы, ориентированные на то, чтобы **помочь себе**, реализуются в развитии

ряда личностных качеств в процессе обучения (например, ответственность, инициативность, наблюдательность, уверенность, решительность, способность планировать и организовывать собственную деятельность). Однако после окончания магистратуры эти выпускники не идут в профессию, предпочитая либо оставаться в той сфере, в которой они работали ранее, либо находить место работы, не связанное с психологической деятельностью. Из таких результатов видно, что часть студентов получают образование в магистратуре не столько для того, чтобы реализовать свои профессиональные планы, сколько для того, чтобы таким образом справиться с трудными жизненными ситуациями или удовлетворить потребность в личностном развитии.

По нашим данным, в областях, напрямую не связанных с полученным магистерским образованием (коммерческая, административная, экономическая и даже техническая сфера) работают 12 выпускников (из принявших участие в исследовании). Можно предположить, что для них магистерское образование является формой психологической поддержки («получение удовлетворения от общения с близкими по духу людьми») или аналогом информирующего консультирования (по этой же причине предпочтительной формой обучения здесь является традиционная лекция – способ получения информации, минимизирующий личный контакт). Однако с точки зрения идей личностно-ориентированной педагогики, осуществление психолого-педагогической поддержки магистрантов также является значимой задачей образования.

Смыслы обучения, связанные **с личностным и профессиональным развитием** позволяют студентам за время обучения проникать в сущность профессии, расширяя свои профессиональные взгляды и кругозор, а также развивать коммуникативные и научно-исследовательские компетенции. Это находит отражение в выборе таких мест работы, где ценятся преимущественно коммуникативные аспекты психологической профессии – не только психолог, но и воспитатель, логопед, учитель, менеджер по персоналу.

Таблица
Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в процессе формирования профессиональной компетентности магистров-психологов (обобщенные данные по результатам кластерного анализа)

Смыслы получения образования	Формирование и реализация профессиональной компетентности магистров			Место или должность работы выпускника
	Сформированные профессиональные компетенции	Предпочтительные способы формирования (технологии)	Профессиональные компетенции, необходимые работодателю	
Референтности («получить диплом»)	<ul style="list-style-type: none"> • Рефлексия. • Волевые качества и навыки самоорганизации 	Занятия (лекции) с использованием мультимедийных средств	<ul style="list-style-type: none"> • Методы диагностики. • Конкретные знания в узких областях (например, социальные и правовые аспекты оказания психологической помощи). • Стрессоустойчивость и навыки самопомощи 	Психолог, педагог-психолог, HR-менеджер
Аффиляции («научиться помогать другим»)	<ul style="list-style-type: none"> • Эмпатия. • Мотивация на результат. • Адаптивность, готовность меняться. • Самопомощь и саморегуляция 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Личностные качества (доброта, активность, исполнительность). • Аналитические навыки. • Готовность к освоению и применению новых технологий и форм работы, гибкость. • Организационные и управленческие навыки. • Методы психологической помощи и детям, семейного консультирования 	Детские сады, детские дома, центры по работе с подростками и молодежью, центры социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов; управление персоналом
Гомеостаза («помочь себе»)	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие своей личности и личностных качеств. • Потребность работать над своим личностным ростом и повышением профессионального уровня 	Традиционные лекции	<ul style="list-style-type: none"> • (нет ответа, так как выпускник работает не по специальности) 	Преимущественно деятельность в административной или технической сферах
Личностного и профессионального развития	<ul style="list-style-type: none"> • Уважение к личности. • Коммуникативные навыки. • Научно-исследовательские навыки. • Понимание работы психолога, расширение взглядов и кругозора 	Самостоятельная работа	<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативные навыки (установление контакта, навыки ведения диалога и проведения интервью, навыки убеждения и др.) 	Психолог, воспитатель, учитель, логопед, HR-менеджер

1	2	3	4	5
Совершенствования в профессиональной деятельности	Нет ответа	<ul style="list-style-type: none"> • Самостоятельная разработка и защита экзаменационного проекта. • Интерактивные занятия (дискуссии, деловые и ролевые игры, Case-study). • Моделирование работы психолога с кризисными состояниями (на примере посещения спектаклей, просмотра фильмов, посещения музеев и др.). • Практические занятия с элементами тренинга (работа в малых группах, групповые и индивидуальные упражнения, личностно-ориентированные задания). • Семинарские занятия 	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки психологической помощи и коррекции (навыки психологического консультирования, кризисной интервенции, экстренной психологической помощи и др.). • Навыки разработки тренинговых программ и работы с группами 	Работа по профессии или в смежных областях
Отсутствие смысла (нет ответа)	Нет ответа	—	Нет ответа	Работа по профессии или в смежных областях

И только при наличии смысла **совершенствования в профессиональной деятельности и более глубокого овладения профессиональной компетентностью** у выпускника магистратуры совпадают те профессиональные компетенции, которыми он овладел в процессе обучения и те, которые, с его точки зрения, необходимы работодателю. При этом, по мнению выпускников, значимыми для становления их профессиональной компетентности являлись, в первую очередь, инновационные технологии обучения. Такие студенты остаются после получения магистерского образования работать по специальности или – реже – выбирают смежные сферы деятельности, где востребованы навыки психологической помощи и ведения групп.

Описывая полученные результаты, можно отметить и тот факт, что **отсутствие личного смысла обучения** (или затруднения в его вербализации) взаимосвязано с затруднениями назвать не только приобретенные в процессе обучения компетенции, но и требуемые работодателем, что еще раз подчеркивает значимость осознания смысла обучения для становления профессиональной компетентности.

Из приведенной выше таблицы видно, что с «усложнением» смыслового уровня – от приобретения диплома до формирования готовности к профессиональной деятельности – меняется осмысление выпускниками тех компетенций, которые они приобрели, а также тех, которые требуются на их рабочих местах. Этот процесс показывает, как смысловой компонент может влиять не только на процесс обучения (в том числе – и на предпочтительные технологии образования), но и на профессиональную самореализацию (выбор места работы). Можно сказать, что личностный смысл «выбирает» из всего возможного многообразия компетенций, предоставляемых образованием, именно те, которые дают «инструменты» для достижения цели и осуществления смысла.

Следует отметить, что смысл получения магистерского образования, связанный с профессиональным совершенствованием, может отражать наиболее «зрелый» уровень мотивационно-смысловой сферы магистранта, обеспечивая тождественность приобре-

тенных в процессе обучения и реализуемых в профессиональной деятельности компетенций. Более того, именно этот смысловой уровень, создавая необходимую мотивацию, позволяет студентам максимально использовать предлагаемые в ходе освоения магистерской программы технологии образования (в том числе – инновационные) для формирования профессиональной компетентности.

В связи с этим следует отметить, что, как показал факторный анализ, удовлетворенность выпускников полученным в рамках магистерских программ образованием тесно связана, в первую очередь, с их оценкой используемых технологий образования и учебно-методического оснащения и лишь во вторую – с оценкой квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры и научной деятельности. К тому же, самооценка сформированности компетенций, заложенных в магистерские программы, напрямую связана с самооценкой готовности к различным видам профессиональной деятельности. То есть можно говорить о том, что используемые в образовании технологии, в том числе инновационные, являются одним из значимых показателей в оценке выпускниками качества подготовки, так как, в конечном итоге, отвечают на их запрос о формировании таких компетенций, которые позволяют им не только сформировать готовность к профессиональной деятельности, но и реализовать жизненные смыслы. Это определяет необходимость выстраивания субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

Подводя итоги анализа результатов, можно сказать, что получение образования выступает одним из возможных путей осуществления личностью своих смыслов, предоставляя «инструменты» для их реализации; в роли этих инструментов выступает компетентность, представленная не только в эксплицитной форме – в виде профессиональной компетентности, реализуемой на рабочем месте, но и в имплицитной форме – в виде специальных знаний и умений, процесс приобретения которых важнее для личности, чем возможность их реализации в профессиональной деятельности (например, возможность справиться с потерей значимого человека).

Можно предположить, что имплицитный вид компетентности характерен в большей степени для психолого-педагогического образования, однако это предположение требует дальнейшей проверки.

Имплицитная форма компетентности, приобретенная в процессе обучения в виде личностно-значимого опыта, реализует потребность студента (а в более широком смысле – субъекта образования) в самопознании и саморазвитии, что обосновывает необходимость построения субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

Выводы

Подводя итоги описания и осмысления полученных в исследовании результатов, можно сделать следующие выводы.

1. Содержание мотивационно-смыслового компонента обучения магистров-психологов может быть представлено пятью основными смыслами: референтности, аффилиации, гомеостаза, личностного и профессионального развития, а также совершенствования в профессии.

2. Мотивационно-смысловой компонент получения образования выступает в качестве определяющего фактора не только для формирования, но и для реализации компетентности магистров-психологов.

3. В процессе формирования компетентности ведущую роль играет оценка магистрантами технологического и учебно-методического оснащения образовательного процесса, что сопряжено с их жизненными смыслами, а значит, определяет необходимость выстраивания субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

4. Реализация компетентности может проходить как в эксплицитной форме – в профессиональной деятельности по специальности, так и в имплицитной – в виде удовлетворенности саморазвитием.

Опираясь на описанные выше результаты исследования, сформулируем **рекомендации**, определяющие основные направления повышения качества магистерского образования.

1. **Смысл получения образования** по выбранному направлению магистерской под-

готовки является ключевым фактором не только для формирования, но и для реализации компетенций у магистров, что отражает значимость влияния смысловой составляющей не только на процесс обучения, но и на профессиональную самореализацию. Можно предположить существование иерархии «образовательных смыслов»: от смыслов референтности, аффилиации и гомеостаза, до смыслов развития и совершенствования. Это определяет значимость дальнейшего изучения ценностно-смысловой составляющей образования магистров, а также создает предпосылки для формирования критериев отбора в магистратуру.

2. Необходимость расширения возможностей приобретения студентом в рамках магистерской программы **компетенций из смежных областей** деятельности повышает значение междисциплинарного подхода к разработке магистерских программ, а значит, обуславливает необходимость межкафедральной интеграции на факультете. Магистерское образование по выбранной программе (направлению подготовки) должно включать в себя возможность выбора студентом междисциплинарных модулей, а также авторских курсов (по конкретной тематике). Стратегически (в перспективе) данная задача может быть решена изменением принципа формирования магистерских программ, основанного не на специализации кафедры, а на универсализации факультета.

3. Используемые технологии, в том числе инновационные, являются одним из основных критериев в оценке качества подготовки, так как, в конечном итоге, отвечают на запрос студентов о формировании таких компетенций, которые позволяют им реализовать жизненные смыслы. В этой связи значимой становится задача поиска **технологий образования, максимально удовлетворяющих смысловым ориентациям** студентов и позволяющим индивидуализировать образовательный процесс.

4. Системное повышение качества подготовки возможно лишь с учетом **обратной связи от работодателя и выпускника**, которая позволит вносить соответствующие коррективы как в содержание программ подго-

товки, так и в технологии образования. В этой связи нуждаются в отладке механизмы взаимодействия с работодателями, позволяющие уточнять востребованность выпускников определенного профиля и уровня их профессиональной компетентности. Так, например, может быть рассмотрена возможность «целевой» подготовки магистров с учетом потребностей конкретного рабочего места, например, для государственных образовательных учреждений, центров социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов и т. д.

Литература

1. Горьковская И.А., Баканова А.А. Оценка качества профессиональной подготовки магистров-психологов: опыт разработки методического инструментария и его апробации // Вестник практической психологии образования. 2013. №2 (35). С. 71–80.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. №6 (42). 2006. С. 44–54.
3. Лях М.В. Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в сту-

Для поддержания связи с выпускниками целесообразно, например, создание на базе кафедр/факультета **клуба выпускников**, цель которого – дальнейшее профессиональное сопровождение и поддержка магистров (супервизия, обмен опытом, повышение квалификации), а также получение обратной связи об эффективности образовательных программ. Работа такого клуба может осуществляться с приглашением работодателей, например, в форме выездного районного методического совета.

денческом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. №4. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2552.shtml> (дата обращения: 05.09.2013).

4. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. №4. С. 109–117.

5. Манукян В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2012. Вып. 3. С. 62–69.

The Role of Motivational and Meaning Component of Education in the Formation of Competence of Masters Psychologists

Gorkovaya I. A.*,

A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia,
ba2006@mail.ru

Bakanova A. A.**,

A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia,
ba2006@mail.ru

For citation:

Gorkovaya I.A., Bakanova A.A. The role of motivational and meaning component of education in the formation of competence of Masters psychologists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 5–14 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Gorkovaya Irina Alekseevna. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of human psychology, A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: ba2006@mail.ru

**Bakanova Anastasia Aleksandrovna. PhD (Psychology), assistant professor, Chair of clinical psychology and psychological assistance, A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: ba2006@mail.ru

We present the results of the study of motivational and meaning component of higher education in Masters in psychology, conducted as part of the system and competence approaches. It was attended by 40 graduates of the Department of psychological assistance of A.I. Gertsen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg) who have received training under the master's programs in the period from 2006 to 2011. It is shown that the content of motivational-meaning component of the Master psychologists is presented by five basic meanings, affecting not only the formation, but also the particular implementation of competence, which can be represented in an explicit or implicit form. This allowed the authors to construct an empirical model of the formation and implementation of professional competence, based on the meaning, as well as describe the role of motivational and meaningful component of education based on system approach.

Keywords: motivational-meaning component of master degree, the formation and implementation of professional competence, quality of education.

References

1. Gor'kovaya I.A., Bakanova A.A. Otsenka kachestva professional'noi podgotovki magistrrov-psikhologov: opyt razrabotki metodicheskogo instrumentariya i ego aprobatsii [Assessment of the quality of vocational training masters of psychology: experience developing methodical toolkit and approbation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education], 2013, no. 2 (35), pp. 71–80.
2. Zeer E.F. Modernizatsiya professional'no-peda-gogicheskogo obrazovaniya: innovatsionnyi aspekt [Modernisation of professional pedagogical of education: innovative aspect]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2006, no. 6 (42), pp. 44–54.
3. Liakh M.V. Osobennosti razvitiya motivov uchebno-professional'noi deiatel'nosti v studentcheskom vozraste [Elektronnyi resurs] [Features of development of motives educational activity in the student's age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no. 4. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2552.shtml> (Accessed 05.09.2013). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Manukian V. R. Psikhologicheskoe sodержanie i faktory vozniknoveniia krizisa professional'nogo razvitiia u studentov vuza [The psychological content and factors of emerging crisis in the professional development students of high school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 4, pp. 109–117. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Manukian V.R. Spetsifika krizisov professional'nogo razvitiya na raznykh etapakh obucheniya v vuze [Specifics of crises of professional development at various stages of study at the university]. *Vestnik SPbGU Ser. 12.* [Bulletin of St. Petersburg State University], 2012. Vyp. 3, pp. 62–69.