

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-2-34-39

Резниченко М. А.

**РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА**

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и социальной психологии Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия; E-mail: reznichenko@bsu.edu.ru

**Аннотация**

В статье анализируются проблемы вузовского образования студентов-психологов на уровне бакалавриата. Выделены некоторые риски профессионализации: неразработанность теории и практики компетентностного подхода в обучении бакалавров, неопределенность целеполагания профессиональной подготовки, характер освоения студентами содержания учебных дисциплин, уровень личностного и общего интеллектуального развития современных студентов.

**Ключевые слова:** бакалавриат; студенты-психологи; профессионализация; компетентностный подход; развитие личности.

Reznichenko M.A.

**RISKS OF PROFESSIONALIZATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

PhD in Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Developmental and Social Psychology Belgorod State National Research University, 14 Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia; E-mail: reznichenko@bsu.edu.ru

**Abstract**

The article analyzes the problems of higher education psychology students at the undergraduate level. It highlights some of the risks of professionalization: lack of theory and practice competency approach in training bachelors, the uncertainty of goal setting training, the character of mastering by students the content of academic disciplines, the level of personal and general intellectual development of modern students.

**Keywords:** bachelor; psychology students; professionalization; competence-based approach; personal development.

В процессе обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие личности, формируется склад мышления, который характеризует профессиональную направленность будущего психолога. Бакалавриат - этап первичной профессионализации. Профессионализация рассматривается как процесс и результат вхождения человека в профессию, овладения конкретным видом профессиональной деятельности и, как следствие, приобретение им необходимых профессиональных качеств (профессиональных знаний, умений, навыков, профессионального самосознания, профессиональных ценностей, профессиональной мотивации и др.) [2]. Целью обучения на этапе бакалавриата выступает формирование у студента внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению своей дальнейшей учебы и карьеры, реализации перспектив своего личностного развития. Процесс

профессионализации перестает быть жестко социально нормированным процессом и требует от современного человека значительной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Поэтому актуально вариативное, мотивирующее, наполненное смыслом высшее образование. Происходящая модернизация образования приводит к определенным рискам в подготовке студентов. Остановимся на некоторых из них.

В практике высшего профессионального образования сегодня реализуется компетентностный подход, т.е. выпускники бакалавриата будут образованы иначе, имеют иной образ профессиональной деятельности и мира в целом, чем это было при традиционном обучении. «Компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести

за них ответственность. Понимаемый в таком плане компетентностный подход в вузовском образовании безусловно полезен. Но нельзя не отметить, что в современных версиях компетентностного подхода в образовании остается еще немало нерешенных вопросов. Недостаточно изучены проблемы методологии компетентностного подхода, его теоретического обоснования, логики реализации на разных уровнях образования: бакалавриата и магистратуры. Незавершенность теоретических вопросов может негативно сказаться на результативности образовательного процесса и качестве профессионального образования в целом. К примеру, не вполне ясна архитектура компетенций разного уровня, нет ответа на вопрос - как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, личностные качества. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции, очень важен выбор правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку они будут являться основой для формирования других, упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны в подготовке бакалавра и т.д. Не менее важен вопрос разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения сформированности компетенций.

Переход на многоуровневую систему подготовки студентов выявил неопределенность в целеполагании подготовки бакалавров. На уровне бакалавриата не задается четкая ориентировка на смысл профессионально-деятельностной подготовки студентов, т.к. в учебный план включены предметы, ориентирующие на практическую подготовку студентов и предметы академической подготовки с расчетом на поступление выпускников в магистратуру. Анализ перечня компетенций показывает, что по сути происходит подмена профессионального обучения общекультурным и «околопрофессиональным» образованием. Но в реальности большая часть выпускников по окончании бакалавриата вынуждена идти работать, при этом осознавая, что еще не совсем готовы работать по специальности, отчетливо понимая сложность профессии психолога и всю меру той ответственности, которую она на него возлагает, надеясь только в будущем повышать уровень своего образования. Особенно явно неопределенность целеполагания обнаруживается при сравнении набора компетенций, от которых

зависят приоритеты профессионально-деятельностной подготовки психолога на ступени бакалавриата, перечисляемых в ФГОС ВО 2009 г. и 2014 г.

Своеобразным риском является характер освоения студентами содержания учебных дисциплин. Профессиональные компетенции, характеризующие будущую деятельность психологов, обучающихся на уровне бакалавриата, звучат следующим образом: «решать типовые задачи», «решать стандартные задачи профессиональной деятельности», «способность к реализации стандартных программ», «готовность к осуществлению стандартных базовых процедур» и др. То есть подчеркивается репродуктивность деятельности бакалавра. Подготовка к репродуктивной деятельности бакалавров противоречит общему требованию высшего профессионального образования – неперенной его творческой направленности. Творческая направленность частично задается только на уровне магистратуры. Несомненно, в контексте повышения качества профессиональной подготовки бакалавров-психологов необходимо особое внимание уделять принципам дидактики развивающих занятий, разработке программ развития профессионального мышления, творческая составляющая которого очевидна в работе психолога.

В сложной системе становления будущего психолога актуальной становится разработка психологически обоснованного управления обучением и развитием студента. Возникает практическая необходимость поиска путей, условий, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого студента, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации. Реальные же условия обучения не вполне благоприятны для личностного и профессионального развития студентов: значительное сокращение аудиторных занятий бакалавров, уменьшение времени практик, «усечение» их содержания, фрагментарное ознакомление с психологическими теориями и технологиями и др. Возникает дефицит межличностного общения студента с преподавателем, утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Но становление профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития в условиях обучения

в вузе на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [8,14]. Именно личностное задает направленность человека на определенный смысл жизни, детерминирует жизненную активность, оказывает корректирующее влияние на профессиональную деятельность и карьеру. Специфика профессиональной деятельности психолога такова, что для развития профессионализма психологов особое значение имеет именно личностное развитие, т.к. интеллектуальные, эмоциональные, волевые качества личности студента являются «инструментом» его деятельности. Вопросам личностного развития будущих специалистов часто не уделяется должного внимания, т.к. современная система образования делает акцент на интеллектуальной составляющей. Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян, анализируя проблемы личностного и творческого потенциала практических психологов, указывают на «скрытый брак» – отсутствие в программах подготовки психологов требований к личности того, кто будет оказывать психологические услуги «заказчикам», «потребителям» [3]. К сожалению, из-за сокращения времени аудиторных форм обучения бакалавров и, следовательно, дефицита межличностного общения преподавателей с ними утрачивается возможность видеть проявления личностных качеств студента и, соответственно, влиять на его «личностный рост». Есть риск своевременно не обнаружить «скрытый брак» в развитии профессионально важных качеств личности будущих психологов. Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко для студента возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса более или менее окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. В это же время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. К типичным психологическим трудностям личностного развития современного студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, внутреннее психологическое одиночество, отсутствие позитивных жизненных устремлений, слабость волевого контроля и

способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности и др. С развитием личности связано и пространство ее ответственности в обучении (К. Бенсон). Определяющим фактором в определении этого пространства является учебно-профессиональная деятельность студента, предполагающая наличие следующих отличительных особенностей: учебно-познавательной мотивации (самоопределение), как возможности реализовать свои смыслы; целеполагания, предполагающее собственную постановку цели в профессиональном и личностном развитии; понимание информации и ее самостоятельный поиск; обдумывание, формирование собственного видения, модели нового знания, подкрепленного конкретными примерами; создание собственного плана деятельности; контроль деятельности с позиций достижения цели; контроль процесса и результата с точки зрения соответствия целям деятельности; оценивание – осознание процесса, результата и смысла своей деятельности. Готовясь к любым видам деятельности психолога – психодиагностической, просвещенческой, коррекционной, профилактической, студенты должны четко осознавать не только степень своей информированности о том, что делать, для чего, как, но и в глубине души переживать состояние своего незнания, своих реальных возможностей, иметь потребность в расширении «зоны дальнейшего профессионального роста», усложнению структуры и содержания деятельности и возможностей самореализации. Для объективации персональных (личностных) центральных обучающегося необходимо развешивание новых форм активности в обучении, не ограниченных привычными аудиторными рамками, реализацию авторских проектов студентов, что требует специального прояснения содержания собственно образовательного действия преподавателя и учебного действия студента.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень не только личностного, но и общего интеллектуального развития, в частности, восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и

аккуратности в учебной деятельности. Преподаватели отмечают обеднение интеллектуального запаса нынешних студентов, упрощение схем мышления, недостаточную развитость сферы чувств, что в значительной степени вытесняет из процесса обучения, особенно в гуманитарном образовании, не только понимание, но и знание. Проблемы неразвитости познавательной и мотивационной сферы студента во многом обусловлены характером обучения в школе. Сегодня очевидно, что результаты ЕГЭ не служат надежным «переходным мостиком» между школой и вузом. По мнению А.А. Вербицкого[1], по этой причине снижается качество профессионального образования в целом. Стиль мышления молодежи сегодня за счет постоянного общения с масс-медиа - образно-эмоциональный. Мышление студентов все меньше тяготеет к абстрактным построениям. При этом усваивается, прежде всего, то, что имеет значимую эмоциональную окраску. Все это идет вразрез с вербальным по преимуществу стилем изложения учебной информации в учебниках, на лекции, что приводит к явлению когнитивного диссонанса. Возрастание темпов обновления знаний, технологической вооруженности требует формирования принципиально новых способностей, новых компетенций студентов, в частности, медиакомпетентности, связанной с непрерывным образованием. В этих условиях необходимо изменение характера деятельности субъектов – преподавателя и студентов: содержанием взаимодействия должен стать обмен информационной и проектной деятельностью, ценностями, нужна активизация механизмов и форм взаимодействия, актуализация личностной свободы субъектов образовательной деятельности. Остро стоит проблема формирования культуры использования и отношения к Интернету при организации учебной и исследовательской деятельности студентов. Важно развивать у студентов избирательное отношение к информации, учить их умениям ранжировать ее в процессе самостоятельного присвоения знаний. При организации занятий следует помнить, что Интернет, как культурное пространство, имеет свои способы научения, что благодаря вхождению в Интернет и студенты, и преподаватели могут получать новые знания одновременно, что в определенной степени изменяет привычный вариант их взаимодействия. Слабое развитие познавательной и учебной мотивации студентов требует значительной

коррекции методов учебной работы и взаимодействия преподавателей со студентами особенно младших курсов в вузе. Причем низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена не только несформированностью собственно мотивов учения, сколько сформированностью таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность[4]. Это, например, представления о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, негативная мотивационная направленность по отношению к их усвоению; установка на ненужность или бесполезность затрачивать усилия на овладение учебным материалом и др.

На уровне бакалавриата произошло сокращение срока обучения на 20% , что не может не сказываться на качестве и эффективности подготовки студентов. Успешность развития компетентностей бакалавров в большой мере связано с их самостоятельной работой, удельный вес которой в современных учебных планах резко возрастает (во временном значении по ряду дисциплин в разы превышающем объем аудиторной работы). Организация и содержательная наполненность самостоятельной работы студента - чрезвычайно сложное и важное направление педагогической деятельности преподавателя, требующее особого внимания[9]. Почему так важна самостоятельная работа студентов при усвоении учебных дисциплин? Именно в самостоятельной работе происходит повышение культуры умственного труда студента, приобщение его к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей, студент учится быть инициативным в целевом планировании, постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений, процессу обучения придается профессиональное ускорение. Обучены ли технологиям самостоятельной работы современные студенты и созданы ли в вузе необходимые для этого общесистемные условия? Ответ на этот вопрос скорее отрицательный. У современных студентов неготовность к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал, дающийся в лекционной форме, участвовать в работе на семинарских и

лабораторных занятиях. Необходимо создавать общесистемные условия в вузе (планирование времени для руководства самостоятельной работой студентов в нагрузке преподавателя, дидактическое обеспечение содержания и др.) Учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной. Источником учебной самостоятельности студента является совместный поиск преподавателя и студента способов решения новых задач на занятиях и в учебно-исследовательской, научной работе. Преподаватель может и должен инициировать поисковую активность студента и удержать ее направленность на новый способ действия в учебно-профессиональном контексте. На практике же в учебных планах представлены традиционные формы организации учебной деятельности студентов - лекции и семинарско-практические занятия, количество часов аудиторных занятий в нагрузке преподавателей растет, а самостоятельная работа больше декларируется, чем реально осуществляется. Слабая материальная оснащенность учебного процесса вынуждает преподавателя использовать в основном «сообщающие» методы обучения. Преподаватель высшей школы оказался в ситуации, когда он продолжает существовать в традиционной системе обучения, учить привычными методами и в то же время от него требуют проектировать и практически воплощать в жизнь принципиально иную педагогическую систему компетентностного типа. Неудивительно, что студенты достаточно определенно говорят о недостатках обучения в вузе: а) устаревшее содержание преподавания; б) дефицит профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора, плохо организованные практики; в) отсутствие информации о том, «как учиться в университете»; г) дефицит неформальных контактов и диалога с преподавателями в процессе обучения; д) недостатки в организации учебных занятий и экзаменов и др. Современные тенденции в системе высшего профессионального образования обнажают значимость проблемы профессионализма профессорско-преподавательского состава, от которого зависит качество подготовки будущих психологов, их личностное развитие. Каждому преподавателю сегодня необходима личностная и профессиональная абилитация ("абилитация" от французского "habile" – искусный, ловкий, умелый, для педагога – приобретение

квалификации, соответствующей современным требованиям) для внесения коррективов в свою деятельность для выработки принципиально новой индивидуальной педагогической траектории.

Непростым является вопрос оценки учебных достижений студентов. ФГОС определил компетенции, т.е. в целом понятно, что измерять и оценивать. Проблема в том, чем и как. В учебном процессе регламентируется проведение контрольных мероприятий, таких как экзамен, защиты курсовых работ. Этого явно недостаточно для контроля за качеством процесса усвоения учебных дисциплин и формирования компетенций. В течение семестра необходимо проводить тестирование студентов на знание теоретического материала и знание терминологии, промежуточный мониторинг качества обучения студента в условиях систематического контроля за самостоятельной индивидуальной работой студентов на всем протяжении изучения дисциплины. Преподавателям нужно разрабатывать учебно-методические материалы для участников учебной деятельности, постоянно пополнять и совершенствовать оценочные средства.

Таким образом, проблема управления развитием профессионализма на уровне бакалавриата в рамках вузовской подготовки остается на сегодняшний день недостаточно изученной. Очевидно, что решение названных проблем и минимизация рисков профессионализации бакалавров невозможны без расширения «психологической составляющей» образования. К основным психологическим аспектам обучения студентов в вузе относятся: психологическое обоснование компетентностного подхода к планированию и организации педагогического процесса в вузе, исследование целостного процесса профессионального становления личности, включая уровень бакалавриата и магистратуры, их преемственность, формирование субъектной позиции студента в учебной деятельности и повышение уровня его ответственности за процесс и результат учения, готовность преподавателя вуза к выявлению и учету индивидуально-психологических условий успешности взаимодействия субъектов обучения в аудиторной и самостоятельной работе студентов, что обеспечит образовательной практике «человеческое измерение», включит не используемый в традиционном обучении личностный потенциал субъектов обучения.

### Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
2. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации // Образовательные технологии и общество (ОТО): ежеквартальный рецензируемый электронный ж-л Международного Форума «Образовательные Технологии и Общество». Том 13. 2010. № 4. С. 299-318.
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Психологическое консультирование. М.: Изд-во «Эксмо», 2009. 384 с.
4. Карпова Е.В., Рябова А.Ю. Антимотивационные факторы учебной деятельности в структуре личностных качеств учащихся. Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 234-239.
5. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 320 с.
6. Клячко Т.Л. Образование в России: проблемы и тенденции развития // Российское образование. 2011. № 1. С. 27-35.
7. Мазилев В.А. Теоретический анализ компетенций в области образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: моногр. / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 15-33.
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
9. Мулявина Э.А., Омельченко И.Н. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных компетенций //

Иновации в образовании. 2014. № 3. С. 76-82.

10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.

### References

1. Verbickiy A.A. Context-competence Approach to the Modernization of Education // Higher Education in Russia. 2010. № 5. Pp. 32-37.
2. Druzhilov S.A. Development of a Model Student Profession and Professional Activities as a Prerequisite for Professionalization // Educational Technology and Society (GRT): a quarterly peer-reviewed Electronic Journal of the International Forum "Educational Technology and Society." Vol. 13. 2010. № 4. Pp. 299-318.
3. Zabrodin Yu.M., Pahal'yan V.E. Counselling. M.: Publishing House «Ehksmo», 2009. 384 p.
4. Karpova E.V., Ryabova A.YU. Antimotivation Factors of the Educational Activity in the Structure of Personal Qualities of Students. Yaroslavl Pedagogical Gazette. 2014. № 3. Vol. II (psychological and pedagogical sciences). Pp. 234-239.
5. Klimov E.A. Ways in Professionalism (Psychological opinion): Proc. allowance. M.: Moscow Psychological and Social Institute: Flinta, 2003. 320 p.
6. Klyachko T.L. Education in Russia: Problems and Trends // Russian Education. 2011. № 1. Pp. 27-35.
7. Mazilov V.A. Theoretical Analysis of Educational Competencies // Preparing Scientific Staff and Formation of Research Competences: a Monograph. / Ed. By M.V. Novikova. Yaroslavl: Izd. YAGPU, 2009. Pp. 15-33.
8. Mitina L.M. Psychology of Competitive Personality Development. M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House NPO «MODEHK», 2002. 400 p.
9. Mulyavina E.H.A., Omel'chenko I.N. Independent Work of Students as a Means of Formation of Professional Competence // Innovations in Education. 2014. № 3. Pp. 76-82.
10. Shadrikov V.D. A New Professional Model: an Innovative Training and Competence-based Approach // Higher Education Today. 2004. № 8. Pp. 26-31.