

## **К вопросу о научно-исследовательской компетенции будущих психологов**

Подготовка высококвалифицированного специалиста в условиях высшей школы требует пересмотра парадигмы результата образования в соответствии с требованиями современной конкурентной среды, в которой оказывается выпускник вуза. Данное требование обретает особую значимость и остроту в связи с разразившимся в обществе экономическим кризисом, повлекшим за собой и иные, в том числе социальные проблемы, с которыми неизменно сталкивается «новоиспеченный» специалист. От него требуется не только наличие диплома о высшем образовании, но и такой уровень профессиональной компетентности, который позволял бы с первых шагов трудовой деятельности самостоятельно и успешно решать поставленные цели и задачи.

Данное обстоятельство вызывает необходимость формирования у будущих психологов социально-профессиональных компетенций, среди которых важная роль принадлежит научно-исследовательской компетенции.

Рассматривая компетенции как новую парадигму результата образования, И.А. Зимняя отмечает, что ориентированное на компетенции образование формировалось в 70-х годах прошлого века в США в общем контексте предложенного Н. Хомским понятия «компетенция» применительно к теории языка.

Анализ литературы (В.В. Гузеев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Б. Оскарссон, Г. Селевко, Ю.Г. Татур и др.) показывает, что понятие «компетентность» выступает в основном в виде таких качеств как «навык», а также «способность», «готовность» субъекта к той или иной деятельности. В работах Н.Н. Тулькибаевой, И.Л. Плужник, В.Г. Горба и др. нашли отражение позиции авторов о более узком, специфичном понятии - профессиональной компетентности. Что касается компетенций, то воззрения на них (И.Г. Агапов, Э.Ф. Зеер, В.А. Кальней, Г. Селевко, С.Е. Шишов, Т.И. Шульга и др.) принципиально не отличаются от понимания компетентности. Это свидетельствует о том, что на сегодняшний день понятие «компетентность/компетенция» содержательно достаточно четко не определено.

Мы разводим понятия «компетентность» и «компетенция». Что касается первого, то мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, которая под компетентностью понимает основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. Основой этого качества, имеющего интегративный ха-

ракти, выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности [2].

Компетенции мы рассматриваем как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, основанное на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения.

Мы исходим из положения, что знания, умения, навыки, опыт, ценности выступают как интегративные качества компетентности и одновременно как потенциальная компетенция. Но компетентности они еще не определяют. Человека только тогда можно считать компетентным, когда скрытая ранее потенциальная компетенция станет компетенцией в действии – в условиях реальной специфической ситуации.

Расставляя акценты на понимании компетентности и компетенции, мы попытались дифференцировать эти категории. Однако точно также как мы не считаем рассматриваемые понятия тождественными, точно также мы не считаем, что они не связаны между собой. Поскольку компетентность основывается на знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях личности, приобретенных в процессе обучения, человек может стать компетентным, только приобретя данные качества. Одновременно наличие компетентности предполагает обладание человеком соответствующей компетенцией. Следовательно, и компетентность и компетенция предполагают наличие у субъекта вышеназванных качеств.

Обратившись к проблеме классификации компетенций, мы обнаружили, что в большинстве существующих подходов выделяются социальные (И.О. Александрова, И.А. Р. Вундерер, С.З. Гончаров, П. Дик, И.А. Зимняя, Н.Е.Максимова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и др.), и профессиональные (В.Г. Горб, В.Д. Демин, Э.Ф. Зеер, И.Л. Плужник, О.Н. Шахматова и др.) компетенции (или социально-профессиональные компетенции). Анализ работ названных авторов показывает, насколько тесно по своему содержанию взаимосвязаны социальные и профессиональные компетенции, насколько они взаимообусловлены и взаимопроникают друг в друга. И это настолько естественно, насколько естественно то, что любая профессиональная деятельность осуществляется людьми в их взаимодействии друг с другом, в конкретных социальных условиях.

Мы полагаем, что все профессиональные компетенции в широком смысле слова по своему содержанию социальные, поскольку они формируются и проявляются в социуме, в социально-профессиональной среде. Основы-

ваясь на этом, мы считаем, что не имеет особого смысла дифференцировать понятия «социальная компетенция» и «профессиональная компетенция». Скорее мы должны говорить о компетенции социально-профессиональной. Данный термин, на наш взгляд, наиболее адекватно отражает специфику компетенций того или иного специалиста. Социальное и профессиональное выступают как два атрибута, две стороны одного явления, которым являются компетенции личности профессионала.

Исходя из вышеизложенного, социально-профессиональные компетенции мы рассматриваем как интегральные качества личности, проявляющиеся в ее способности и готовности к самостоятельной и успешной профессиональной деятельности в условиях реальной социально-профессиональной ситуации, основанные на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения.

Важнейший вопрос состоит в том, кто должен (или может) определять социально-профессиональные компетенции психолога. Мы полагаем, что это может быть прерогатива работодателей – тех, кто предъявляет определенные требования к психологу, определяет и устанавливает его функциональные обязанности согласно занимаемой должности. Во-вторых, как мы считаем, определять социально-профессиональные компетенции психолога должны профильные факультеты классических университетов, занимающиеся подготовкой психологов с высшим образованием. Однако мы не обнаружили ни с одной, ни с другой стороны каких-либо попыток решить этот вопрос.

Предлагаемый нами перечень социально-профессиональных компетенций психолога основывается на требованиях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Психология». В этом документе квалификационная характеристика выпускника выглядит следующим образом [1]. Объектом профессиональной деятельности специалиста являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом – их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне. В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: диагностическую и коррекционную; экспертную и консультативную; учебно-воспитательную; научно-исследовательскую; культурно-просветительскую.

Кроме того, согласно требованиям, предъявляемым к профессиональ-

ной подготовленности психолога, специалист должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации: на основе накопленных теоретических знаний, навыков исследовательской работы ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи; участвовать в практической прикладной деятельности, владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования; владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведениях.

Исходя из этих требований, выпускник вуза, получивший квалификацию «Психолог. Преподаватель психологии», должен быть оснащен следующими социально-профессиональными компетенциями: профессионально-коммуникативной; социально-перцептивной; креативности; социально-профессиональной ответственности; организационной; социально-профессиональной адаптивности; научно-исследовательской; профессиональной рефлексии; психолого-консультативной; психокоррекционной; тренерской; экспертной; педагогической.

Безусловно, представленный выше перечень не претендует на завершенность, ибо феномен большинства этих компетенций состоит в их изменчивости, социокультурной обусловленности, зависимости от личностного потенциала специалиста-психолога. Однако включение в приведенный список научно-исследовательской компетенции вполне правомерно, поскольку обусловлено требованиями Государственного образовательного стандарта.

По нашему мнению, научно-исследовательская компетенция может рассматриваться как интегральное качество личности специалиста, проявляющееся в способности и готовности ее к самостоятельной и успешной научно-исследовательской деятельности в условиях реальной научно-исследовательской ситуации, основанное на профессиональных знаниях, умениях и навыках, опыте, ценностях и склонностях, приобретенных в процессе обучения.

Мы исходим из того, что каждая социально-профессиональная компетенция в качестве своих содержательных компонентов включает ряд субкомпетенций. Научно-исследовательская компетенция, на наш взгляд, включает в себя следующие субкомпетенции: методологическую; исследовательско-проектировочную; эвристическую; прогностическую; экспериментаторскую; организационную; психодиагностическую; информационно-технологическую, компьютерную; аналитико-синтетическую; интерпретационную; математико-статистическую; презентационную.

Центральное место среди названных субкомпетенций (рисунок), в качестве интегрирующей, занимает экспериментаторская, которая предполагает способность и готовность психолога самостоятельно и успешно организовать эксперимент, наладить экспериментальное общение, осуществлять посредством психодиагностических методов психологические измерения, интерпретировать качественные результаты, описывать и представлять в целом результаты психологического эксперимента.



### Научно-исследовательские субкомпетенции психолога

Методологическая субкомпетенция в широком смысле слова предполагает выбор методологии, способов рационального познания, основанных на том или ином научно-психологическом подходе, предпочтение которому (или которым) отдает исследователь, исходя из целей и задач исследования; в узком смысле – выбор методов, методик, методических приемов научно-психологического исследования.

Исследовательско-проектировочная субкомпетенция проявляется в планировании исследования; выборе и реализации экспериментального плана; конструировании методик, подборе соответствующей аппаратуры.

Эвристическая субкомпетенция позволяет осуществлять основанный на интуиции, находчивости, аналогиях, опыте, изобретательности поиск необходимой для исследования информации.

Прогностическая субкомпетенция предполагает выдвижение научно-обоснованных гипотез для решения проблем теоретического и экспериментального исследований.

Организаторская субкомпетенция необходима для выбора метода организации исследования, отбора и распределения испытуемых по группам и работы с ними на всех этапах исследования, составления и реализации схем экспериментальных процедур; определения этапов исследования, задач, решаемых на каждом из этапов и отбора методов исследования, адекватных решаемым задачам.

Психодиагностическая субкомпетенция предполагает постановку психологического диагноза – выяснения наличия и степени выраженности у испытуемого определенных психологических признаков; опирается на общепсихологическое знание диагностируемых свойств.

Информационно-технологическая, компьютерная субкомпетенция представляет собой владение современными информационными технологиями для обработки и представления результатов, компьютерным программированием научно-психологического исследования,

Аналитико-синтетическая субкомпетенция – интеллектуальный компонент, предполагающий наличие у исследователя способности и готовности рассматривать изучаемое явление путем мысленного (а часто и реального) расчленения его на составные части, а также на основе выявленных элементов и отдельных свойств выяснять и объяснять структуру и свойства целого.

Интерпретационная субкомпетенция предполагает разъяснение, истолкование, комментирование, основывающиеся на существовании у интерпретатора концептуальной схемы или модели, которая позволяет считать то, что интерпретируется логически соответствующим фактам и объяснениям, выводимым из этой модели.

Математико-статистическая субкомпетенция требуется для сбора, измерения и анализа количественных данных, полученных в ходе исследования и представления соответствующей информации, характеризующей количественные закономерности в связи с их качественным содержанием.

Презентационная субкомпетенция предполагает составление и презентацию отчета о результатах выполненного научно-психологического исследования – написание и оформление статьи, монографии, представление результатов в публичном выступлении на научной конференции и др.

Очевидно, что перечисленные выше субкомпетенции тесно взаимосвязаны между собой и взаимообуславливают друг друга. Такая взаимосвязь особенно зримо обнаруживается в субкомпетенциях исследовательско-проектировочной и организационной, методологической и психодиагностической, информационно-технологической и математико-статистической и т.д.

Не вызывает сомнения, что сформированность научно-исследовательской компетенции выступает важнейшим критерием профессионализма психолога как исследователя. Мы попытались выявить субъективные представления выпускников-психологов Института психологии и педагогики Челябинского государственного университета о сформированности у них научно-исследовательской компетенции. Накануне защиты дипломных работ (после того, как они были выполнены и представлены к защите) мы опросили 72 студента очной формы обучения. Оказалось, что серьезные трудности при проведении квалификационного исследования испытывали 8% опрошенных, более половины (55%) отметили, что им было скорее трудно, чем легко. При этом наибольшие трудности вызывали математическая обработка полученных данных (18%), описание результатов исследования (16%), меньше – организация исследования (6%) и общение с испытуемыми (5%). Никто из выпускников не указал, что при проведении исследования у них не возникало вообще никаких трудностей.

Мы спросили испытуемых, если бы им было предложено пройти дополнительное обучение на курсах, то что бы они выбрали: компьютерные курсы (освоение Интернета, других информационных технологий), тренинг общения, тренинг личностного роста, курсы психодиагностики или что-либо еще? Ответы распределились следующим образом: компьютерные курсы предпочли бы 58% выпускников, тренинг личностного роста – 23%, тренинг общения – 13%, курсы психодиагностики – 15%. Такое стремление к дополнительному образованию вызвано слабой теоретической подготовленностью и, прежде всего, отсутствием навыков практической работы и уверенности в собственной компетентности.

Выпускникам был задан и такой вопрос: «Как вы оцениваете свои способности и свою готовность к самостоятельной научно-исследовательской деятельности?». Абсолютно способными и готовыми к ней считают себя лишь 10% опрошенных, скорее готовыми, чем неготовыми – каждый третий, не

уверены, что готовы – почти половина (46%) и совершенно не готовы – 11%.

Как видим, для большинства выпускников проведение научного исследования – трудноразрешимая задача. Лишь каждый десятый из наших респондентов считал себя абсолютно уверенным в своей научно-исследовательской компетентности. Ощущается некомпетентность в целом ряде важных вопросов, от которых зависит способность и готовность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность, испытывается потребность в дополнительном обучении.

Это лишь некоторые результаты проведенного нами анонимного опроса, и при этом отражающие субъективную оценку выпускниками уровня своей научно-исследовательской компетентности. Насколько можно им доверять? Конечно, объективные данные заслуживают большего доверия. В качестве таковых могут выступать (и то отчасти) отметки, полученные студентами на зачетах и экзаменах по таким дисциплинам как «Методологические основы психологии», «Психодиагностика», «Общепсихологический практикум», «Информатика и ЭВМ в психологии», «Математические методы в психологии», «Экспериментальная психология» и др. Однако, если эти отметки и отражают объективную картину (что тоже бывает далеко не всегда), то только в отношении знаний, умений и навыков, приобретенных по отдельным дисциплинам. Но они не отражают в комплексе сформированности способности и готовности самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность.

Выход на новое качество профессиональной подготовки психологов посредством формирования у них социально-профессиональных компетенций, и в частности научно-исследовательской компетенции, мог бы в значительной мере решить существующие проблемы. О том, как надо проводить научное исследование, в частности психологическое, написано преподавателями немало, однако на практике это мало что дает.

Думается, что более эффективному формированию у будущих психологов научно-исследовательской компетенции могли бы способствовать следующие меры:

- организация специального (или факультативного) курса, или практикума (примерно с третьего курса обучения), например «Организационные и методологические основы проведения психологического исследования»;
- организация постоянных консультаций преподавателями – научными руководителями курсовых и других (творческих) работ. Не секрет, что преподавателям чаще приходится консультировать студентов, выполняющих квалификационное исследование. В этом плане постоянная действенная за-



бота о научном росте студентов со стороны опытных исследователей крайне необходима. Это давало бы возможность добиваться выполнения курсовых работ на таком уровне, чтобы это была настоящая научно-исследовательская работа;

- организация производственной и преддипломной практики таким образом, чтобы она максимально позволяла решать задачи приобретения навыков работы по проведению научного исследования. Проведение конференций по результатам практики с докладами студентов о результатах проделанной работы;

- более активное привлечение студентов в качестве помощников, ассистентов, к научно-исследовательской работе, проводимой преподавателями. В конечном итоге – интеграция педагогически сопровождаемой научно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, формирование научно-исследовательской компетенции – одна из наиболее важных и сложных задач в подготовке профессионального психолога. Ее решение требует комплексного подхода с учетом всех существующих в вузе возможностей осуществления научно-исследовательской деятельности.

#### *Литература*

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020400 «Психология». 2000.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5.

*О.В. Гаврилова, И.Н. Шкуратова,*

*Челябинская государственная агроинженерная академия, Челябинск*

### **Диагностика и самодиагностика знаний студентов в вузе как условие становления индивидуального стиля их профессиональной деятельности**

Сушность педагогической диагностики (мониторинга) – изучение результативности учебно-воспитательного процесса в Вузе на основе изменений в уровне знаний студентов и росте педагогического мастерства преподавателя. В этом общий смысл понятия, схожий с понятием «диагноз» (А.И.Кочетов). Специфика понятия педагогической диагностики заключается в распознавании состояния личности учащегося, студента путём оперативной и формальной фиксации его важнейших (определяющих) критериев его развития; выявленные параметры соотносят с известными уже законами и тенденциями в дидактике с целью прогноза результатов учебного процесса