

УДК: 159.9

Сенько Т. В.

Современная система подготовки практических психологов в высшей школе

Анотація. У даній статті автор 1) розглядає питання, пов'язані з підготовкою практичних психологів в сучасній вищій школі; 2) основну увагу приділяє характеристиці професійної компетентності особистості спеціаліста-психолога та його комунікативній компетентності; 3) підкреслює, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцент робиться на проблемах формування професійної компетентності при підготовці студентів до роботи в системі «людина-людина».

Ключові слова: вища школа, підготовка практичних психологів, професійна компетентність, особистість спеціаліста-психолога, комунікативна компетентність.

Аннотация. В данной статье автор 1) рассматривает вопросы, связанные с подготовкой практических психологов в современной высшей школе; 2) основное внимание уделяет характеристике профессиональной компетентности, личности специалиста-психолога и его коммуникативной компетентности; 3) подчеркивает, что в современных психолого-педагогических исследованиях акцент делается на проблемах формирования профессиональной компетентности при подготовке студентов к работе в системе „человек-человек”.

Ключевые слова: высшая школа, подготовка практических психологов, профессиональная компетентность, личность специалиста-психолога, коммуникативная компетентность.

Abstract. In this article the author 1) addresses issues related to the preparation of practical psychologists in modern high school; 2) focuses on the characterization of the professional competence, of the person skilled psychologist and communicative competence; 3) points out that in the current psychological and educational research focuses on the problems of formation of professional competence in preparing students to work in the system "man-man".

Keywords: high school, training of practical psychologists, professional competence, the personality of a specialist psychologist, communicative competence.

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на *ценности*, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед специалистами, занимающимися подготовкой практических психологов, все более трудные и ответственные задачи. В целом, *моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена*, основой которого является прежде всего:

высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений в течение всей жизни, – рождает, прежде всего, вопрос о том, *каким образом* нужно готовить практических психологов для работы в системе „человек-человек” в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются при этом наиболее значимыми.

При рассмотрении требований, предъявляемых к практическому психологу, следует раздифференцировать их на две большие группы:

1. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке.
2. Требования, предъявляемые к личности практического психолога.

Профессиональная подготовка специалистов должна строиться в соответствии с *основными задачами* преподавания в современной высшей школе [Сенько, 2015, с. 158-163]. *Фундаментальность* подготовки практических психологов обеспечивает их мобильность, способность овладения обновленной информацией, новыми диагностическими и коррекционными процедурами. Именно она является одной из основных проблем, существующих в современных условиях при подготовке специалистов-профессионалов и вызывает определенные трудности, к решению которых должны быть готовы как преподаватели высшей школы, занимающиеся подготовкой практических психологов, так и сами практические психологи, получившие соответствующую подготовку в высшей школе [Turska, 2011, с. 13-18; Turska, Stasiła-Sieradzka, Diec, 2012, с. 307-315]. Важно подчеркнуть, что проблема фундаментальности особенно сложна при подготовке специалиста с базовым психологическим образованием в связи с противоречием, обусловленным большим количеством психологических дисциплин учебного плана и необходимостью одновременно обеспечить глубину и широту образования. По-видимому, фундаментальность может быть достигнута за счет овладения прежде всего закономерностями психологической науки и формирования методов познания на базе этой науки. При этом должно быть обеспечено оптимальное соотношение всех учебных дисциплин учебного плана: гуманитарных и социально-экономических, общенаучных и общепрофессиональных по основной специальности (методологических, естественнонаучных, общепсихологических, диагностических, диагностико-коррекционных, коррекционных и др.).

Это может быть достигнуто, *во-первых*, в результате углубленного изучения отдельных областей науки. При этом должно быть обеспечено знание общих закономерностей, характеризующих единую картину мира, поскольку подобные закономерности, являясь инвариантным знанием, позволяют узнать и усвоить частные закономерности, характерные для других наук. *Во-вторых*, поскольку глубина общего в значительной степени определяется многообразием частного, для достижения фундаментальности психологического образования в процессе профессиональной подготовки практических психологов необходимо обеспечить возможно больший набор различных спецкурсов и спецсеминаров,

являющихся логическим продолжением основных психологических учебных курсов.

Во многих психолого-педагогических исследованиях делается акцент на том, что *при подготовке* студентов к работе в системе „человек-человек”, специалисты высшего звена должны развивать у них прежде всего *профессиональную компетентность*, заключающуюся в:

- пониманию всего того, что связано с *педагогическим процессом*, а так же как собственными *личностными* и *поведенческими* характеристиками педагога, так и *личностными* и *поведенческими* характеристиками учащихся;
- подготовленности к *инновациям* и принятию *критично-креативной доктрины* в обучении и воспитании;
- развитие *способности* и *мотивация* к *самопознанию*, *саморазвитию* и *самообразованию*,
- сформированности *коммуникативные умения* и *навыки*;
- использовании в профессиональной деятельности *открытого диалога* и распространение *идеалов гуманизма*;
- сформированности *умения контроля* и *оценки* достижений и проблем как учеников, так и своих собственных [Banach, 1999, с. 404; Kochanowska, 2007, с. 349-354; Senko, 2011, с. 125-143; Walesa, 2013, с. 71-90].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: в его *целях* и *программах обучения*, в требованиях к *профессиональному развитию* преподавателей высшей школы, а также в требованиях к *личности* и *личностному развитию* как преподавателей, занимающихся подготовкой практических психологов в высшей школе, так и студентов-психологов (рис.1). Профессиональная компетентность имеет решающее значение в работе практического психолога с детьми разных возрастов, педагогами и родителями, а также помогает ему решать разнообразные сложные проблемы, возникающие в современном социуме. Поэтому крайне важным является формирование синтезированных теоретических психолого-педагогических знаний и профессиональных умений, среди которых должны быть, прежде всего, выделены следующие:

- общие закономерности психического развития в онтогенезе, периодизация психического развития, проблема соотношения обучения и развития;
- особенности личностного развития в дошкольном возрасте;
- психологические особенности младшего школьного возраста;
- психология игровой деятельности, структура игры, закономерности развития игры в онтогенезе, виды игр;
- структура и функция общения; практика организации эффективного общения, в том числе техника коммуницирования эмпатического принятия;
- методы психологического воздействия;

- теория и практика терапии, методы и приемы, используемые в коррекции, виды коррекционно-развивающих игр;
- семья и развитие личности ребенка;
- типы семейного воспитания;
- виды родительской позиции; методы оптимизации детско-родительских отношений;
- методы психологического обследования и диагностики ребенка.

Наряду с теоретическими знаниями для эффективной подготовки практических психологов необходимо обучение их владению *практическими навыками и умениями* в области психологической диагностики, методами и техниками терапии, консультирования и других способов психологического воздействия. Здесь также важно обеспечение единства общего и частного. Этого можно достигнуть, *во-первых*, в ходе усвоения конкретных знаний диагностических, диагностико-коррекционных и коррекционных дисциплин, а также синтезированных психолого-педагогических знаний и, *во-вторых*, при определенной организации и особом внимании к формированию общих и частных профессиональных умений в процессе проведения лабораторных и практических занятий, психологических практикумов и практик – непрерывной, учебной, производственной.

Не менее важным при обеспечении фундаментальности профессиональной подготовки практического психолога является целенаправленное использование и инвариантность содержания учебных дисциплин как средства формирования познавательной деятельности. В данном случае сформированная на содержании разного уровня обобщения познавательная деятельность может оказаться необходимым инструментом для познания других областей знания. Формирование познавательной деятельности как средства, обеспечивающего усвоение знаний в новых условиях, приобретает особое значение в связи с тем, что у личности появляется неограниченная рамками обучения возможность дальнейшего познания все более фундаментальных закономерностей природы и общества.

Серьезное значение при формировании профессионализма психолога-практика имеет грамотная организация научно-исследовательской работы будущих специалистов в вузе, так как целевая ориентация современной системы высшего образования связана с формированием студента в качестве субъекта творческой профессиональной деятельности. Правильная организация научно-исследовательской работы в вузе дает возможность, *во-первых*, приобретать и совершенствовать исследовательские навыки, выходя за пределы курсовой или дипломной работы; *во-вторых*, это возможность научной дискуссии, выходящей за пределы диалога между студентом и научным руководителем; *в-третьих*, приобретение профессиональных навыков, формирование собственного исследовательского инстинкта, внутреннего отклика на актуальные проблемы, стоящие перед обществом на пороге перехода во второе тысячелетие; *в-четвертых*, возможность изучения актуальнейших проблем практической психологии вместе с профессорско-преподавательским составом кафедры,

магістрантами і аспірантами, а також з психологами-практиками. Знакомство студентів в научно-дослідницьких лабораторіях з новітніми науковими досягненнями і експериментальними розробками являється необхідним шагом на шляху до усвідомлення своєї значимості в суспільстві і пошуку адекватних відповідей, даючих можливість для особистого зростання і формування високого рівня професійної компетентності, якого так не вистачає більшості практичних психологів сьогодні.

Комплексна програма навчання практичних психологів в сучасній вищій школі повинна визначатися як щось ціле, наприклад, знання, навички, компетенції, а також підкреслювати, що лежить в основі цього цілого: процеси навчання, рішення конкретних освітніх завдань, визначення важливіших понять, мотивація і позитивне ставлення до навчальної діяльності, а також досвід – в залежності від академічної сфери [Eckstein, Henson, 2012, с. 92-120].

Подобна програма дозволяє викладачеві вищої школи забезпечити інтерес кожного студента до навчального процесу з одночасним систематичним контролем його знань. Хороша програма викладання в вищій школі завжди повинна бути гнучкою і різноманітною в залежності від суб'єктів навчального процесу. Особливе місце в навчальних програмах вищих навчальних закладів повинно відводитися психолого-педагогічній практиці, яка повинна стати головним компонентом активного навчання студентів-психологів за рахунок включення їх власної діяльності і їх власних ресурсів в навчальний процес. Іноді ця діяльність включає самосвідомість студента і його мета-освідомленість, що дозволяє визначити, на якій стадії розвитку він знаходиться, наскільки реалізовані в даний момент навчання його потенціальні можливості, і які перспективи можуть очікувати його в майбутньому. Активний і самостійний студент саме в межах проходження правильно організованої практики починає розуміти, що означає знаходитися на високому рівні розвитку і більш ефективно функціонувати на професійному рівні.

Розглянуті вимоги до професійної підготовки практичного психолога необхідні і значимі. Однак, коли ми говоримо про його фундаментальну підготовку, необхідно пам'ятати і про **формування особистості спеціаліста**. На наш погляд, найбільш важливим компонентом в межах професійної компетентності практичного психолога є, саме особиста зрілість і особистий підхід при організації освітнього процесу. Реалізація особистого підходу передбачає розвиток змістової, операційної і мотиваційної її сторони. Ведучими компонентами особистості спеціаліста вищої школи є рівень суб'єктивного контролю, суб'єктивне "Я" і рефлексія, проявляючіся як в особистому, так і в професійному плані стосунків (рис. 1) [Сенько, 1998, с. 199-206; Сенько, 1999, с. 61-70; Сенько, 2014, с. 115-122; Senko, 2015, с. 37-44].

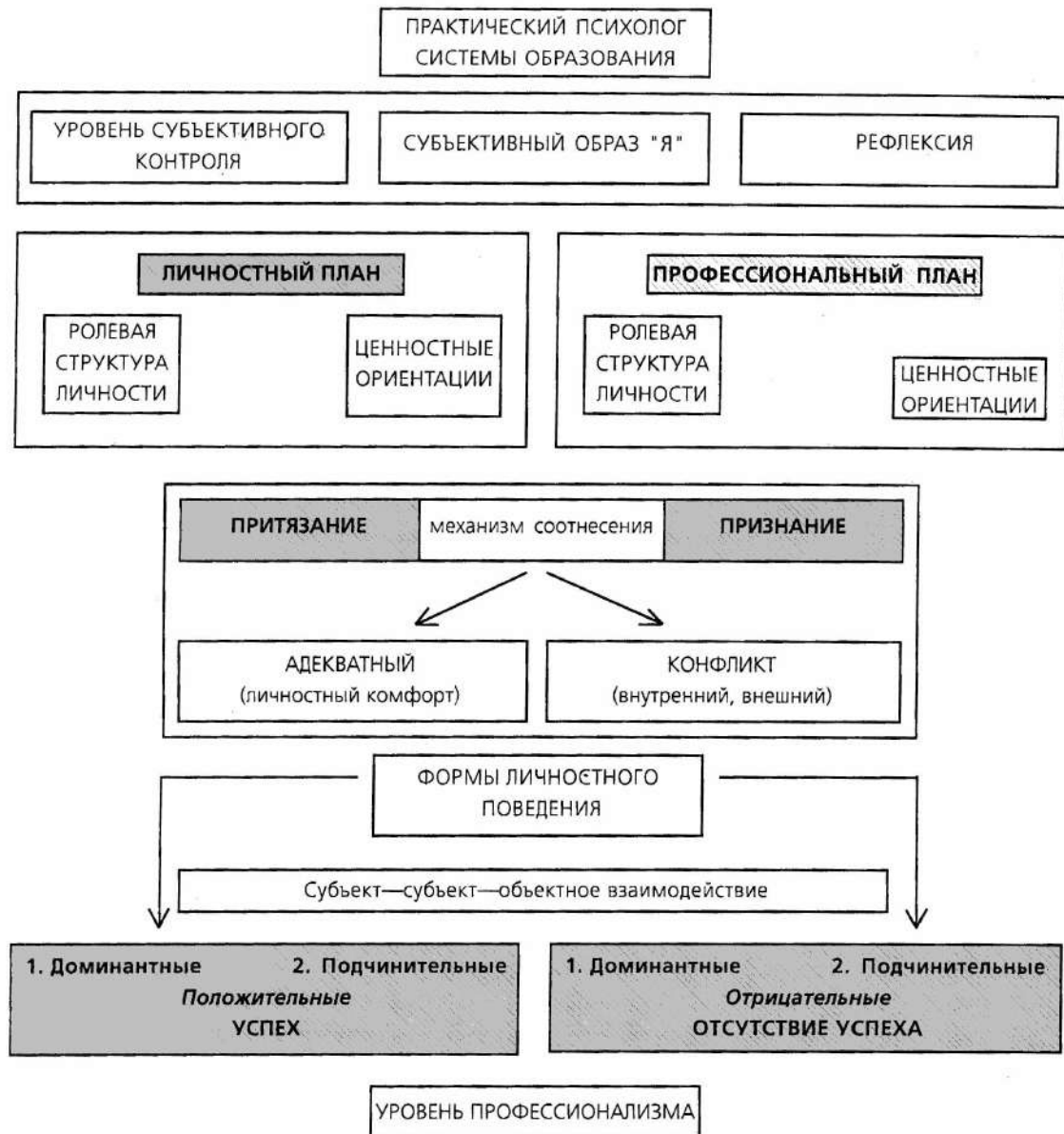


Рис. 1. Инвариант базисной структуры личности практического психолога системы образования (Сенько, 1998, с. 203)

Важно подчеркнуть, что серьезным препятствием в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы, занимающегося подготовкой практических психологов, может стать его *эгоцентризм, негативное отношение к себе и студентам*, проявляемые даже в самой малой степени. *Позитивное отношение преподавателя к себе и к студентам, использование положительных форм личностного поведения*, как доминантных, так и подчинительных, во взаимодействии с ними в сочетании с умом и мудростью педагога, его компетентностью и авторитетом, смягчает или отменяет все формы эгоцентризма и позволяет личностно зрелому преподавателю высшей школы использовать наиболее сложные способы принятия перспектив развития личности другого человека [Сенько, 1999, с. 61-70; Torf, Sessions, 2005, с. 530-537].

Главной во всех характеристиках и критериях *зрелой личности* является мысль о *активной личности*, способной ставить *новые задачи* и *стремиться к различным целям*, – словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно такая *активная и сознательно действующая личность* педагога высшей школы может стать *образцом* для будущих специалистов-психологов. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психологической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия с социумом. Именно *взаимодействие* и *умение выстраивать полноценный диалог* являются основой *коммуникативной компетентности* как педагога высшей школы, готовящего практических психологов, так и самих студентов-психологов. Основная проблема, требующая решения в рамках данного направления, – это формирование в период обучения в высшей школе умения будущих специалистов *строить диалог* в рамках субъект – субъект – объектного взаимодействия (рис. 2); то есть такой диалог, который, в конечном счете, приводит к успеху как во взаимодействии между партнерами, так и успеху в деятельности, в которую они включены. Такому диалогу *необходимо учить*, показывая и объясняя прежде всего его значение в личностном и профессиональном становлении специалиста высшей школы и его роль в решении самых сложных профессиональных проблем [Сенько, 1998, с. 203-205].



Рис.2. Диалог как средство содействия в развитии личности и профессиональном становлении практического психолога (Сенько, 1998, с. 204)

Для выстраивания такого *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки*, способность каждым из участников процесса коммуникации самостоятельно определять *каким образом* он должен поступать в той или иной ситуации и *определять линию своего поведения* в конкретной ситуации. В ходе взаимодействия элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают* его контакт со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания и доверия* в ситуации взаимодействия, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* студентов в образовательном процессе, а так же в их последующей психологической деятельности [Knapp, Hall, 2000, с. 56; Kowalska, 2000, с. 46; Scherban, 2014, с. 35-52; Wawrzyniak-Beszterda, 2002, с. 47].

Довольно сложным является направление, связанное с необходимостью формирования мотивационной сферы личности студента-психолога в условиях работы одновременно во многих областях знания. Здесь необходимо найти *разумное сочетание* частных и общих мотивов, обеспечивающих положительное отношение ко всем направлениям деятельности практического психолога: психопрофилактической, психодиагностической, психокоррекционной и психоконсультативной, так как без этого невозможно решение задач каждого из этих направлений в отдельности.

Реализация всех перечисленных направлений при решении проблемы фундаментальной подготовки практического психолога в высшей школе требует четкой организации контроля качества профессиональной подготовки. Причем контроль должен осуществляться по каждому из направлений, поскольку в условиях многопредметной подготовки решающее значение имеет формирование обобщенности и способности к переносу. Не меньшее значение имеет и разработка нормативно-правовых и научно-методических материалов, четко регламентирующих требования к содержанию подготовки практических психологов, а также деятельности психологической службы.

В заключение важно подчеркнуть, что инвестиции в человеческий потенциал, способствование умственному и духовному развитию молодого человека, повышение его знаний, умений и навыков, а также формирование его отношений с окружающими людьми – это *самые экономически эффективные инвестиции* сегодня. Фундаментальность подготовки практического психолога в высшей школе должна обеспечить ему возможность *профессионально* решать все самые сложные проблемы, используя умения интегрировать накопленные знания и опыт в соответствующую социокультурную и этносферу, способность ставить цели и определять перспективы психологического воздействия на личность ребенка и взрослого с учетом реальных условий жизни, возможность оценивать результаты своей деятельности, вносить коррективы и прогнозировать перспективы совершенствования своего труда, умение осознавать и реально оценивать современное состояние системы образования, предвидеть ее

возможные изменения, прогнозировать ситуацию взаимодействия практических психологов с социальными педагогами, учителями-предметниками и администрацией учебного заведения, способность осознавать свою социальную роль и место в образовательной среде и обществе в целом.

Такой подход к подготовке практических психологов *может поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов-психологов в современных высших образовательных учреждениях.

Список цитированных источников

1. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия.* – Минск: Изд-во Карандашев, 1999.

2. Сенько Т. В., *Основные компоненты современной системы подготовки специалистов высшего звена в рамках процесса глобализации // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія „Педагогіка та психологія”, Випуск 1(1), 2015, с. 158-163.*

3. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения.* – Минск: Изд-во Карандашев, 1998.

4. Сенько Т. В. Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях // *Збірка наукових праць Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* Випуск 4, ред. Ю. Н. Карандашев, Сенько Т. В., Токарева Н. Н. Кривий Ріг: КП ДВНЗ КНУ, видавництво ТОВ, ВНП Інтерсервіс, 2014, с. 115-122.

5. Banach C. *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów / K. Duraj-Nowakowa (red.). – Kraków-Łowicz, 1999. – S. 402-406.*

6. Eckstein D., Henson R. N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2012. – № 65. – S. 92-120.

7. Knapp M. L., Hall Ju. A. *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich.* – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.

8. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // *Edukacja Jutra*, tom 1 / T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.). – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – S. 349-354.

9. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // *Edukacja*, 2000. – № 3. – S. 41-49.

10. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness // *Journal of Educational Psychology*, 2005. – № 97. – S. 530-537.

11. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // *Psychologia Rozwojowa*, 2011, № 16, z. 2. – S. 13-20.

12. Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych // *Czasopismo Psychologiczne*, 2012. – № 18. – S. 307-315.
13. Senko T. *Diagnoza zachowań osobowościowych*. – Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 2015.
14. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // *Teacher's competences and the learning environment / Ed. I. Radovanovic, Z. Zasłona*. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – S. 125-143.
15. Scherban T. Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej // *Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży / Tatiana Senko (red.)*. – Nowy Sącz: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S. 35-52.
16. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
17. Walesa C. Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej // *Horyzonty Psychologii*, 2013. – Tom 3. – S. 71-90.