

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕРЕХОДОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ
ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ)**

Рассматривая основные аспекты вертикальных и горизонтальных переходов в системе высшего и дополнительного высшего профессионального образования, нельзя не обратить внимание на проблему содержания учебных планов и программ и методического обеспечения учебного процесса. В частности, на то, насколько они соответствуют тем задачам, которые решаются на каждом из этапов высшего профессионального образования. Достаточно хорошо видны все грани этой проблемы на примере организации и реализации дополнительного высшего профессионального образования по психологии.

Здесь важно обратить внимание на то, что на нынешнем этапе развития отечественного высшего профессионального образования определенные проблемы обнаруживаются уже на уровне основных документов, определяющих нормативные основания деятельности вузов.

С одной стороны, в «Законе об образовании» и «Федеральном законе о высшем и послевузовском образовании» явно прослеживается примат потребностей личности в получении образования. Это хорошо видно в содержании текста статей и ранге этих формулировок:

- «Содержание образования ... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (Закон об образовании, ст. 14 п. 1.);

- «Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования ...» (Закон об образовании, ст. 24 п. 1.);

«Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан....» (Закон об образовании, ст. 26 п. 1.);

- «Основными задачами высшего учебного заведения являются: 1) удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и

(или) послевузовского профессионального образования» (Федеральный закон о высшем и послевузовском образовании, ст. 8 п. 2).

С другой стороны, знакомство с текстом «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010» годы позволяет заметить новые акценты, обнаружить иные тенденции в области отечественной образовательной политики. Здесь уже явно выделяются аспекты, связанные с экономикой, рынком труда, потребностями работодателя и т.п.

В частности, это хорошо видно из следующих формулировок:

- «...отсутствие в сфере образования институциональных механизмов, обеспечивающих связь развития человеческого капитала с ростом благосостояния граждан страны, приводит к тому, что система образования воспроизводит иждивенческое отношение граждан к государству, не формирует, а порой сдерживает активность личности на рынке труда» (Раздел IV).

- «Успешность развития содержания и технологий обучения во многом связана с тем, насколько эффективно будет сокращаться нарастающее несоответствие качества образования предъявляемым к нему требованиям работодателей. Данное отставание в первую очередь выражается в отсутствии адекватной реакции системы профессионального образования на потребности рынка труда. Более четверти выпускников учреждений высшего профессионального образования и около трети выпускников учреждений среднего профессионального образования не трудоустраиваются по полученной в учебном заведении специальности. А в случае поступления на работу по специальности они не владеют современными и эффективными способами деятельности на производстве» (там же).

- «Достижение стратегической цели и решение задач Программы обеспечиваются путем реализации системы программных мероприятий, сгруппированных по основным направлениям деятельности. Решение стратегической задачи совершенствования содержания и технологий образования обеспечивается путем реализации программных мероприятий по следующим направлениям:

- ◇ введение нового перечня направлений подготовки (специальностей) и профессий профессионального образования и соответствующих государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности» (Раздел VII).

- «...повышение роли работодателей в подготовке профессиональных кадров (увеличение количества учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, прошедших экспертизу образовательных программ, проводимую работодателями, а также учреждений профессионального образования, перешедших на образовательные стандарты нового поколения, разработанные при участии работодателей, общественных и профессиональных объединений)» (Раздел IX, пункт 3).

Личное участие в разнообразных конференциях, семинарах и дискуссиях показывает, что далеко не все специалисты, занимающиеся подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации обращают серьезное внимание на наметившиеся в последнее время тенденции в изменении содержания отечественного высшего образования. Некоторые из них по-прежнему уверены, что профессиональное образование и рынок никак не связаны, что образование лежит в сфере культуры, а рынок в сфере экономики и они никак не пересекаются. В то же время имеющийся анализ отечественного рынка труда и имеющаяся статистика разрушают эту иллюзию. Это хорошо видно в разнообразных материалах, представленных на сайте Высшей школы экономики и в журнале «Дополнительное профессиональное образование» (См., например: Железнякова О.М., 2006; Кукосян О.Г., 2007; Олейникова О.Н., 2006 и др.).

В данной статье будут рассматриваться те конкретные трудности, которые обнаруживаются при попытке анализа подготовки и переподготовки практических психологов, осуществляемых в Московском институте открытого образования в системе дополнительного высшего профессионального образования. Предполагаю, что аналогичные задачи решают и коллеги в ряде других вузов России.

Не секрет, что современная ситуация в отечественной психологии и, соответственно, в подготовке и переподготовке психологов, далека от идеальной. Методологические проблемы, характерные для перехода от «идеологизированной» к «профессионализированной» психологии, отражаются как в организации системы высшего и дополнительного высшего профессионального образования, так и в ее содержании (Асмолов А.Г., 1995; Василюк Ф.Е., 1992; Василюк Ф.Е., 1996; Иванников В.А. 2006; Климов Е.А., 1992; Юревич А.В., 1999, 2001; и др.).

В контексте рассматриваемой проблемы важно отметить, что последние десятилетия отмечены достаточно выраженной активностью в отношении подготовки и переподготовки практических психологов. При этом здесь, как и в целом в высшем профессиональном образовании, до сих пор не решены многие проблемы организационного и содержательного характера.

В первую очередь это касается вузовских стандартов, учебных планов и программ. К сожалению, их содержание является «заложником» той методологической неразберихи, о которой сказано выше. На примере подготовки и переподготовки практических психологов видно, что одной из важнейших сторон данной проблемы является неразличение типа задач, которые решаются в разных сферах психологии. Опыт экспертизы учебных планов и программ и учебных пособий, предназначенных для подготовки психологов, показывает недифференцированность таких задач, как:

- 1) собственно научные (научно-исследовательские) задачи;
- 2) научно-прикладные задачи;
- 3) задачи прикладной практической психологии;
- 4) задачи психологической практики.

Соблюдая рамки темы статьи и учитывая жанровые ограничения объема, мы не будем останавливаться на специфике задач первого, второго и четвертого типа, а сосредоточимся на тех проблемах, которые типичны для практической психологии. Здесь следует отметить, что выделенная нами проблема сегодня усугубляется трудностями перехода на новую систему подготовки, включающую в себя разные возможности получения профессионального образования – через бакалавриат, магистратуру или подготовку «специалиста».

В ряде работ последних лет были показаны основные аспекты обсуждаемой проблемы. В частности, Е.А. Климов, рассматривая особенности развития профессии психолога, обращает внимание на то, что в недрах того, что мы называем «советской психологией», зарождался другой тип профессионала-психолога. В контексте нашего предмета обсуждения важно замечание данного автора о том, что этот новый тип существенно отличен от того, который составлял основной костяк специалистов данного периода развития психологии (Климов Е.А., 1992).

Не менее важным является замечание В.А. Иваникова, который пишет, что «...работа психолога-практика, который не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, а пытается

помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только, и может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека. Увы, академическая психология не имеет прямого выхода к человеку, а создание жизненной психологии, у которой были бы свои понятия и методы исследования, теория и рекомендации практикующему психологу, еще только начинается» (Иванников В. А., 2006. С. 49).

Не следует забывать, что на эти проблемы обращалось внимание еще в самом начале работы по развитию современной отечественной практической психологии. В частности, один из основателей отечественной психологической службы Ю.М. Забродин в целом ряде своих работ акцентировал внимание специалистов на наблюдаемой тенденции *разъединения психологии деятельности и психологии личности*, приводящей к фактической деперсонификации прикладного психологического знания, *противопоставлению процессов "эффективного поведения" и процессов развития человека*.

По его мнению, период перестройки отечественной психологии в 80 – 90-е годы XX века характеризовался тем, что структура человеческой психики, функциональные возможности, закономерности психической регуляции поведения и деятельности, поиск разнообразных "типологий" (вне и без учета реально действующего субъекта) - стали основными объектами психологического анализа. Конечно, при этом существовала "психология развития" и дефинировались "принципы развития", но это были принципы и исследования *развития психики*, а не *обладающего психикой субъекта*, - и в развивающемся субъекте искали закономерности *появления новых психических структур и функций*, вместо изучения *психологических оснований его реальных поступков и действий, развития в конкретных обстоятельствах его жизни*.

Именно в этом он видит содержание кризиса современной психологической теории, а совсем не в недостатке квалифицированных специалистов или средств на проведение исследований: это принципиальный кризис поведенческой парадигмы (Забродин Ю.М., 1982, 1990, 2002 и др.).

В таком контексте становится понятным, что подготовка практических психологов должна основываться на специфике решения задач третьего типа, предполагающих собственный предмет и инструментарий. Здесь важно отметить, что практическая психология рассматривается как прикладная область общепсихологического знания, а также как особый вид деятельности психолога, направленный на

решение конкретной профессиональной задачи в соответствии с требованиями той сферы, которую он (специалист) обслуживает, чей запрос он выполняет (Дубровина И.В., 1991; Иванников В.А., 2006; Караяни А.Г., Сыромятников И.В., 2006 и др.). В этом смысле ее предметная область задается, с одной стороны, спецификой содержания собственно психологического знания, а с другой - конкретными особенностями той сферы деятельности, в которой работает психолог.

Разнообразие задач и форм применения психологического знания определяет основные функции практической психологии. В первом приближении эти функции можно разделить на две группы: по способу и форме деятельности психолога и по способу использования психологических знаний в решении конкретных задач:

- 1) просветительская, консультативная, экспертная, проектировочная, нормативно-стандартизирующая и др.;
- 2) психодиагностика, психопрогностика и психологическая помощь (соуправление).

Рассматривая вопрос о специфике способов работы практического психолога, важно отметить, что методы практической психологии являются "зеркальными" по отношению к методам научного исследования: если последние обеспечивают движение от реального объекта к научному знанию о нем, то первые - наоборот, от научного знания к реальному объекту с учетом его конкретной специфики и условий его реального бытия. Здесь можно говорить о том, что методы практической психологии должны обеспечивать эффективное «движение» в системе «субъект-субъект», но при этом учитывать конкретные требования заказчика, не выходить за рамки конкретных условий, в которых осуществляется деятельность клиента.

В таком контексте можно сказать следующее:

1) система методов практического психолога неразрывно связана со спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности;

2) эта система представляет собой три основных группы методов практической психологии:

- ♦ методы психологической экспертизы;
- ♦ методы психопрогностики и психологического проектирования;
- ♦ методы психологической помощи (соуправления).

Каждая из данных групп включает в себя конкретные способы (методики, технологии и т.п.) работы, отвечающие поставленным перед практическим психологом задачам.

Другой, не менее важный аспект подготовки практических психологов, связан с проблемами, непосредственно касающимися учебного процесса. Не секрет, что кадровые проблемы зачастую не оставляют выбора для руководителей образовательных учреждений, где преподавание осуществляется не столько профессиональными преподавателями, а любыми специалистами, имеющими диплом по соответствующей специальности. Более того, как очень точно заметила В.Я. Ляудис, «...Процесс преподавания любых научных знаний из-за прямой сопринадлежности педагога к самой науке часто остается на периферии сознания или даже за его рамками. Четко рефлексирова свой научно-исследовательский опыт, составляющий содержание образования, он чрезвычайно мало осознает те стереотипы и клише, которым следует в организации самого образовательного процесса. Такое расхождение в степени представленности в сознании собственно научного содержания и практики преподавания делает последнюю ригидной, безальтернативной, что не составляет исключения и для психологов» (Ляудис В.Я., 2000. С. 3).

Другой аспект преподавания психологии связан со спецификой самого предмета, его содержания. Особенно важным эта сторона становится для работы по подготовке практических психологов и психологов-практиков. Речь идет о том, что в преподавании психологии до сих пор существует «примат объекта усвоения - содержания знания - перед субъектом» (Ляудис В.Я., 2000). Постоянное участие в экспертизе материалов, обеспечивающих содержание подготовки будущих специалистов в области практической психологии, показывает, что значительная часть используемых учебных программ, их содержание и методика преподавания не адресованы к личности будущего профессионала, не предполагают актуализации ее потенциала, что, в свою очередь, не создает «зону перспективного ее развития» (Ляудис В.Я., 2000).

Специфические проблемы обнаруживаются в системе повышения квалификации и переподготовки психологических кадров. Экспертиза учебных планов и учебных программ, анализ литературы по проблемам повышения квалификации и переподготовки показали, что здесь отражаются в своеобразной форме те трудности, которые в целом характерны для подготовки специалистов, но есть ряд проблем,

связанных с политикой государства в области повышения квалификации и переподготовки кадров, требованиями этого вида образования и потребностями рынка специалистов.

Отметим самые заметные и, как показывает опыт, достаточно важные.

1. В отличие от основного высшего профессионального образования слушатели факультетов переподготовки кадров и повышения квалификации – это люди, уже получившие высшее образование. Поэтому их учебные планы и программы предполагают преобладание содержания подготовки и объема предметов, непосредственно связанных с выбранной областью и имеющим прикладной и практический характер. Однако если даже номинально в учебных планах это соответствие присутствует, то реальное содержание преподаваемых дисциплин (видное по учебным программам и в непосредственном процессе преподавания) зачастую мало чем отличается от того, что мы видим в учебных программах основного высшего профессионального образования;

2. Картина потребностей рынка востребованности тех или иных специалистов кадровыми агентствами, службами трудоустройств и реальным результатом работы системы повышения квалификации и переподготовки психологических кадров весьма противоречива. С одной стороны, видно, что в обществе постоянно в какой-то сфере уменьшается необходимость в тех или иных специалистах, которые попадают в поле зрения кадровых агентств и служб трудоустройств, где им предлагается пройти переподготовку и получить востребованную сегодня профессию. Однако отсутствие устойчивой политики государства в этой сфере, которое приводит к ограничению финансирования, не дает возможности эффективно использовать этот кадровый ресурс. Коммерческие структуры ведут себя на этом рынке пока недостаточно активно, не стремятся инвестировать эту сферу, а предпочитают покупать «готовый продукт» или создавать «внутрифирменную систему подготовки и переподготовки» кадров, которая имеет совершенно другое качество и направленность, что не соответствует потребностям рынка.

Достаточно хорошо данное положение дел представлено в материалах журнала «Дополнительное профессиональное образование» и в тех многочисленных и разнообразных данных по специфике отечественного «рынка образования», которые приводятся на сайте Высшей школы экономики (<http://isek.hse.ru/part2.html>).

Современная психология все больше переходит к решению задач проектирования и действия, что заставляет иначе взглянуть на статус, роль и перспективы фундаментальных разделов психологии. В этом плане мы вслед за упомянутыми в этом тексте специалистами считаем, что требуется серьезный пересмотр всей существующей системы подготовки (повышения квалификации и переподготовки) специалистов-психологов, создание дифференцированных стандартов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования, системы повышения квалификации и переподготовки психологических кадров. По нашему мнению, такая работа может строиться на основе выделения типа профессиональных задач, которые решает психолог той или иной квалификации и специальности. Не секрет, что состояние дел в этом направлении работы российского образования сегодня довольно плачевное.

Список литературы

Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии/ А.Г. Асмолов// Вопросы психологии. – 1995. – №1.

Василук Ф.Е. От психологической практики к психологической теории/ Ф.Е. Василук// Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1.

Василук Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса/ Ф.Е. Василук// Вопросы психологии. – 1996. – №6.

Дубровина И.В. Школьная психологическая служба/ И.В. Дубровина. - М., 1991.

Железнякова О.М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории/ О.М. Железнякова// Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – №12.

Забродин Ю.М. Основные проблемы становления практической психологии в СССР/ Ю.М. Забродин// Психологические условия профессионального становления личности. - М., 1990.

Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами/ Ю.М. Забродин. - М., 2002.

Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии/ Ю.М. Забродин// Психологический журнал. Т.1. 1982. – №2.

Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов/ В.А. Иванников// Вопросы психологии. – 2006. – № 1.

Караяни А.Г. Прикладная военная психология/ А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб., 2006.

Климов Е.А. Введение в психологию труда/ Е.А. Климов. – М., 1998.

Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога/ Е.А. Климов// Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 1992. – № 3. С. 3-12.

Кукосян О.Г. Образование взрослых как важнейшая самостоятельная часть системы непрерывного образования/ О.Г. Кукосян// Дополнительное профессиональное образование. – 2007. – №1.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии/ В.Я. Ляудис. - М., 2000.

Олейникова О.Н. Обучение в течение всей жизни: концептуальные основы и практика реализации/ О.Н. Олейникова// Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – №10.

Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования?/ В.Э. Пахальян// Вопросы психологии. – 2002. – №6.

Пахальян В.Э. Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России/ В.Э. Пахальян// Магистр. – 1999. – №5.

Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии/ А.В. Юревич// Вопросы психологии. – 2001. – № 5

Юревич А.В. Системный кризис в психологии/ А.В. Юревич// Вопросы психологии. – 1999. – №2.