

Секция 3
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ
СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. А. Белобрыкина

ПСИХОЛОГ: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Проблемы профессиональной подготовки психологов в условиях современного образования не только чрезвычайно многообразны, но порой трудноразрешимы в силу глубокой внутренней противоречивости. Условно всё многообразие проблем можно дифференцировать на общие, частные и единичные. Так, к общим проблемам можно отнести ситуацию люмпенизации профессии, когда, с одной стороны, профессия психолога относится к наиболее востребованным сегодня. Однако, с другой-до сих пор одним из камней преткновения остается вопрос о социальном, в том числе и на государственном уровне, статусе специалиста данного профиля, включая вопросы о льготах по стажу, длительность отпускного периода, надбавки к заработной плате за работу, например, в коррекционных или специализированных группах (классах) общеобразовательных учреждений и т. п. Отсюда и реально наблюдаемые ныне факты, когда количество психологических факультетов и, соответственно, дипломированных специалистов в данной отрасли в масштабах России растет день ото дня (например, только в Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ) три факультета, кроме психологического, осуществляют подготовку психологов по различным направлениям и квалификациям, а по городу девять вузов готовят психологов различных специальностей), но вместе с тем лишь незначительный процент выпускников работает по специальности, в том числе и в связи с отсутствием ставок в штатном расписании образовательных учреждений, и по причине низкой заработной платы и ограниченности возможностей карьерного роста.

Анализ динамики современного рынка труда Новосибирска и области на протяжении 2007-2014 гг. показал, что при общем возрастании спроса на профессии в сфере образовательных услуг (учитель, репетитор, воспитатель, гувернантка, няня и т. д.) востребованность специалистов психологического профиля остается крайне низкой (один запрос в год в среднем на 7 тыс. вакансий по педагогическим профессиям). В других отраслях

деятельности и общественного развития (здравоохранение, производство, менеджмент, спорт, служебная и правоохранительная деятельность) ситуация практически идентична. Причем работодатели ожидают от претендентов наличия опыта работы, высокой конкурентоспособности, работоспособности и ответственности. О профессионально-важных качествах и значимых личностных характеристиках, зафиксированных в психogramмах психолога [2], работодатели не упоминают. Претенденты, в свою очередь, ожидают от работодателей, прежде всего, высокой оплаты труда.

Одной из пока еще недостаточно осмысленной, однако от этого не менее актуальной выступает проблема дифференциальной подготовки психологов. В данном случае речь идет не только о реализации индивидуального, личностно-ориентированного подхода в образовании, в определении типа будущей профессиональной направленности (теоретик, практик, лектор, исследователь и пр.) и специализации для разных отраслей, видов и направлений профессиональной деятельности, но и об образовании, осуществляемом с учетом гендерных различий [4]. Парадокс в том, что, казалось бы, изжил себя стереотип сугубо «женских» и «мужских» профессий, когда к числу последних традиционно относили профессии врача, психолога, юриста, учителя. Причем на каждом этапе своего исторического пути любая профессия имела некий эталон, образ, синтезирующий в себе и содержательный конструкт профессионально важных качеств (включая знания, умения и навыки), и внешний облик, и определенный общественно-государственный статус, и соответствующую ему социальную атрибуцию.

Именно в контексте обобщенного образа представителя той или иной профессии и осуществлялась образовательная подготовка специалиста. Сегодня же психолог - профессия не только безликая, но и бесполоя. Причем исследований в области гендерной специфики профессиональной эффективности субъекта в обозначенной области деятельности в настоящее время ведется недостаточно [5; 10]. Отсюда, вероятно, и обезличенность образования, которое к тому же отличается ярко выраженным рецептурным характером. Безликость проявляется и в том, что профессиональный путь молодого специалиста практически не отслеживается. Окончив вуз, студент полностью выпадает из поля зрения *alma mater*, несмотря на фиксацию параметра трудоустройства выпускников, который до настоящего времени учитывается по формальному признаку. При этом и сама система поствузовского образования недостаточно продумана, должным образом не регламентируется и осуществляется зачастую вне «духа специальности». Так, в последние годы всё чаще второе высшее (психологическое) образование получают педагоги. Зачастую, поработав в новом статусе после получения диплома, многие из них возвращаются к прежним должностям. Однако никто (ни одна структура, существующая при адми-

нистрации учреждения, района, города, области и пр.) не отслеживает Данные о перемещении кадров внутри образовательного учреждения (сколько специалистов и в связи с чем вернулось на прежние рабочие места). Вероятно, одна из причин возврата обусловлена отсутствием четко обозначенного объема работы и содержания деятельности психолога. До сих пор без ответа остаются вопросы о том, какова судьба тех, кто остался на должности психолога? Кому интересны их профессиональные трудности? Какие профессиональные перспективы они планируют?

В контексте общих проблем, насущных и одновременно дискуссионно острых, можно рассматривать вопрос о профотборе абитуриентов для обучения на психологических факультетах. С одной стороны, осуществляя отбор тех, кто имеет предрасположенность, психологическую готовность к освоению профессии психолога, насколько мы нарушаем права человека, отсеивая тех, кто «не подходит»? В зарубежном опыте решение данного вопроса также неоднозначно: например, в Америке «отсев» запрещен, тогда как в Германии существует довольно жесткое «профессиональное сито» на входе. С другой стороны, имеем ли мы моральное, гражданское право обучать профессионально непригодных студентов? Не является ли линный подход должностным и экономическим преступлением? В некотором смысле администрация вузов и факультетов, профессорско-преподавательский состав тешат себя надеждой, что ряд подготовленных в стенах вуза специалистов обучались «для себя», с целью повышения своего общекультурного и общеобразовательного уровня. Однако полагаться на то, что, получив диплом, они не будут работать по профессии, - иллюзорная точка зрения. А если же этого не произойдет? Кто сможет защитить, при отсутствии адекватной законодательной базы и существующей ныне системы судопроизводства, человека, получившего «помощь» подобного специалиста, у которого, например, есть знания и диплом, но отсутствуют совесть способность нести морально-этическую ответственность за свои профессиональные решения и поступки. Кроме того, на профессиональную подготовку специалиста затрачиваются не только значительные денежные средства со стороны государства, но зачастую и личные сбережения студента его родительской или супружеской семьи. Следовательно, вопрос о том, окупаемы ли и насколько финансовые средства, затраченные на подготовку студента, не планирующего работать в соответствии с полученной специальностью, или психолога, формально относящегося к выполнению своих профессиональных функций, пока остается без ответа?

Одним из сопутствующих вопросов, возникающих в рамках обозначенной проблемы, выступает дилемма должно ли быть собеседование при приеме документов и когда - до вступительных экзаменов или после них. Так если собеседование состоялось до экзаменов, у абитуриента имеется

возможность сориентироваться и не опоздать с поступлением в другие вузы, если он не прошел профотбор. В случае же, когда собеседование проводится по окончании вступительных экзаменов, возникает очередное противоречие: что делать с теми абитуриентами, кто не прошел собеседование, — зачислять их или отказать им в приеме? Далее это противоречие обрастает новыми сложностями: если абитуриент не зачисляется в вуз, то что ему делать - ведь он опоздал в другие вузы и год считается им потерянным впустую? И наоборот, если абитуриент зачислен для обучения даже вопреки результатам собеседования, то, очевидно, возникает необходимость реализации специальной системы «включения» профессиональной мотивации [3; 8].

На этом этапе вновь возникает множество вопросов, например: в чем должна заключаться система стимулирования профессиональной мотивации, чтобы с первых дней обучения в вузе активизировать внутренний «профессиональный зов» у студента с низким уровнем или отсутствием психологической готовности к избранной деятельности, актуализирован, механизм его саморазвития? Как должна «запускаться» и реализовываться данная система мотивации? Если в рамках учебного процесса, то где и когда? Что будет использовано в качестве стимулирующего инструмента? Очевидно, если подобная система не предусмотрена рамками учебного процесса, то вероятность совершения должностного преступления при подготовке профнепригодного специалиста, равно как и выдача ему диплома, дающего право работы с людьми, становится довольно высокой, не говоря уже о мере нравственно-этической ответственности профессорско-преподавательского состава [1; 6; 8; 11].

Апеллирование к необходимости отбора по наличию задатков и способностей, по уровню сформированности личностных качеств, важных для освоения и реализации профессиональной деятельности в сфере психологических услуг, до настоящего времени остается на уровне формальных деклараций. Невостребованность такого подхода связана со значительными затратами человеческих и временных ресурсов (так как не предусмотрена ни штатным расписанием, ни учебной нагрузкой преподавателя), а значит, и не находит своего реального воплощения в системе вузовской подготовки психологов. Причем совершенно очевидно, что отбор только на основании результатов ЕГЭ недостаточен, и именно в силу того, что не предоставляет информации о том, каким образом претендентом на учебное место получены знания — посредством механического заучивания материала или же благодаря познавательной активности и наличию соответствующих способностей.

Известно, что одним из наиболее информативных показателей служит именно готовность к профессиональной деятельности, компонентом кото-

рой выступает адекватная профессиональная мотивация [1; 3; 9]. Но на ее выявлении практически не акцентируется внимание в период сдачи вступительных экзаменов, или же оно предельно формализовано. В частности, наши исследования свидетельствуют, что адекватный тип профессиональной мотивации на начало обучения в вузе имеют всего 19 % студентов. Атрибутивная мотивация к профессиональной деятельности выявлена у 14 % студентов, компенсаторная - у 12 %. Лидирующие позиции занимают подтверждающая (23 %), конформистская (16 %) и прагматическая (16 %) мотивация. Подобное распределение может объясняться тем, что: 1) в юношеском возрасте мало кому удается выстроить четкий и ясный образ себя и своего профессионального предназначения; 2) «размытостью» общего представления о характере и содержании профессиональной деятельности; 3) «живучестью» стереотипов массового сознания по отношению к психологии, в частности, как к инструменту управления собой и другими. Однако на всем протяжении обучения кардинальных изменений в содержании профессиональной мотивации у студентов не наблюдается, а следовательно, лишь пятая часть выпускников может быть условно отнесена к категории профессионально готовых к реализации деятельности по приобретенной специальности. Таким образом, проблема отбора - на сегодняшний день одна из сложнейших нравственных дилемм вузовского образования: должностное преступление - или нарушение прав человека.

Не менее значим в контексте профотбора и дифференциальной подготовки частный вопрос о специализации психолога. С одной стороны, диплом без специализации — это путь выпускника «в никуда». Если специализация предполагается, то возникает вопрос — какой она должна быть: ориентироваться на место работы или должностные инструкции? Или же учитывать требования работодателя? Например, когда выпускник идет работать в школу, то что он конкретно будет делать? Насколько потребность школы в тех или иных специализациях реально существует? Те специализации, которые сегодня предлагаются вузами, зачастую не ориентированы ни на реальные возможности специалиста, ни на профиль его деятельности (специализация непонятно для чего). В частности, какие виды деятельности и функции может и имеет право выполнять педагог-психолог, особенно в связи с тем, что синтез двух профессий явно неоднозначен. Так, педагог, деятельность которого ориентирована по преимуществу на технологичность (отвечает на вопрос: «как?»), решает задачи поиска соответствующих способов достижения результата (хотя результат как в педагогике, так и в психологии отсрочен, несмотря на то что в психологии он в большей (шпени условен). Тогда как деятельность психолога в большей мере процессуальна, и основная его задача, решаемая в соответствии с содержанием профессии, заключается в поиске ответа на вопрос: «что происходит?».

Заметим, что учреждение образования представляет собой особое социально-психологическое пространство - это и дети, и родители, и педагоги. Очевидно, что подготовка психолога образования на вузовском этапе овладения профессией должна ориентировать его на конкретный контингент, с которым ему предстоит работать, в том числе и с учетом содержательной стороны его предстоящей деятельности. Например, если его работа ориентирована на педагогический коллектив (что в соответствии с обозначенной специальностью более правомерно), то какова должна быть суть и форма этой работы (лекции, консультации, тренинги)? Практика показывает: когда работа психолога не предполагает целенаправленного взаимодействия с педагогами и строится вне контекста нормализации системы педагогических отношений (прежде всего «учитель - ученик»), то такой специалист зачастую воспринимается в качестве дополнительного «контролирующего органа», посягающего на профессионализм и личностное достоинство каждого члена педколлектива. Если же психолог ориентирован на работу с детьми, то в чем должен заключаться ее смысл: осуществление контроля за психическими функциями детей или изучение динамики личностного развития ребенка (в первую очередь тем, кому из более тысячи учеников повезет попасть в поле зрения психолога)? Какие сведения он может сообщать педагогу о каждом конкретном ребенке? Или когда вопрос касается личностных аспектов ребенка, то никакая информация (по «Декларации о правах ребенка») не оглашается педагогу? Здесь вполне правомерен и вопрос о том, с кем и чем же все-таки работает психолог если данные о личности закрыты? Кроме того, при отсутствии четко обозначенного объема работы список функциональных обязанностей специалистов — это и коррекция, и диагностика, и консультирование и т. п. Естественно, что один человек не в состоянии работать со всеми и выполнять все виды деятельности. В объеме подобных требований очевидно, что каждое образовательное учреждение для того, чтобы функция психолога реально выполнялась, должно содержать штат специалистов данного профиля (и не на 0,5 или 0,25 ставки).

Здесь вполне закономерно и возникает вопрос о специализации: психология развития, психология личности, педагогическая психология, семейная психология. Очевидно, что деятельность психолога, реализуемая во всех обозначенных направлениях, представляет собой «высший пилотаж», на который отнюдь не способен вчерашний выпускник вуза. Кроме того, одновременное осуществление работы со всеми субъектами образовательного пространства в разных направлениях и формах абсурдно по своей сути. Когда психолог отвечает за всё на свете — в итоге он ни за что не отвечает. Вряд ли один специалист на ставку качественно справится с тем

объемом работы, который сегодня определен для психолога образования. Еели же он не занимается «всем», тогда чем конкретно? [6; 7; 11].

В рамках вопроса о специализации один из частных вопросов — это сертификация специалиста. Например, психологическое образование за рубежом позволяет получать одну из специализаций — консультирование, диагностика, психотерапия (психокоррекция) и практиковать в этой области. В России же психотерапевтами становятся все, кому позволяют средства, даже несмотря на отсутствие психологического образования. В этом аспекте довольно спорным остается вопрос о возрастном цензе на получение специализации. Не секрет, что ряд коммерческих организаций, предоставляющих образовательные услуги на территории Российской Федерации, осуществляет подготовку психотерапевтов без учета личностной и профессиональной зрелости обучаемого [7; 11], хотя в мировой практике существуют строгие возрастные границы для овладения специализацией.

Подводя краткий итог, отметим, что современное общество не просто испытывает потребность в глубоких и качественных профессиональных знаниях, а постоянно стимулирует приобщение человека к образовательной деятельности. Возрастающая социальная потребность в психологическом обеспечении общественных преобразований актуализирует проблему содержательной и практикоориентированной подготовки будущего психолога-профессионала. На современного психолога возложена особая миссия — возродить веру человека в себя, представить ему его исходную сущность, вернуть утраченные ценностные ориентиры. Однако при существующем способе подготовки психологов оказывается практически невозможным достижение «вершинных» смыслов значимости профессии.

1. *Антилогова Л. Н.* Психологические основы профессионального становления будущего специалиста // *Инновационное образование и экономика.*—2010. - Т. 1, — №7.

2. *Белобрыкина О. А.* Диагностические возможности профессиограммы в профконсультировании (на примере профессии «психолог») // *Сибирский педагогический журнал.* —2014.—№ 5.

3. *Белобрыкина О. А.* Проблемы мотивации и перспективы профессиональной подготовки практических психологов // *Проблемы психологии мотивации / под ред. О. А. Белобрыкиной, О. А. Шамшиковой.* - Новосибирск, 2005.

4. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психология профессиональной деятельности. — СПб., 2008.

5. *Костюнина А. А.* Гендерные технологии в современном образовании / А. А. Костюнина, О. А. Белобрыкина // *Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образова-*

нии : материалы Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. (Кемер Турция, 14-20 марта 2010 г.) / под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. - Новосибирск, 2010.

6. *Пряжников Н. С.* Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - М., 2003.

7. Психолог и общество: диалог о взаимодействии. - М. 2008.

8. *Тарасов Д. Ю.* Общее и особенное в структуре мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором / Д. Ю. Тарасов, О. А. Белобрыкина // Мир науки, культуры, образования – 2009. - №7(19).

9. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки.-СПб., 2001.

10. *Федосеева П. А.* Развитие системы социального воспитания студенческой молодежи педагогического вуза на основе гендерного подхода : дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2013.

11. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики. - М., 2007.