

## Модель работы с диагностическим случаем в подготовке психолога образования

**Шубина А.С.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия, shubina-as@yandex.ru*

**Петрова Л.М.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия, modestovna@rambler.ru*

Представлена модель работы педагога-психолога с диагностическим случаем, ее анализ в соответствии с положениями Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и теоретическими основами диагностической деятельности психолога. Рассмотрены возможности конкретизации требований Профессионального стандарта через соотнесение его составляющих с этапами диагностического процесса. Показано, что ряд аспектов диагностической деятельности являются дефицитными и требуют целенаправленного формирования на этапе получения профессионального и послепрофессионального образования. Проанализирована необходимость проектирования содержания психодиагностических дисциплин, включающего в себя работу с диагностическими гипотезами. Сформулированы задачи освоения психодиагностических дисциплин для студентов, решение этих задач позволит предотвратить появление типичных диагностических ошибок. Обозначены сложности формирования гностического компонента диагностической деятельности у магистрантов, получивших непсихологическое образование на уровне бакалавриата.

**Ключевые слова:** диагностическая гипотеза, диагностическая деятельность, диагностические ошибки, психодиагностический процесс, Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

**Для цитаты:**

*Шубина А.С., Петрова Л.М. Модель работы с диагностическим случаем в подготовке психолога образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 115–126 doi: 10.17759/psyedu.2016080311*

**For citation:**

Shubina A.S., Petrova L.M. Training Educational Psychologists: A Model of Working with Diagnostic Case [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 115–126 doi: 10.17759/psyedu.2016080311. (In Russ., abstr. in Engl.)

Психологическая диагностика уже на начальных этапах становления школьной психологической службы в России традиционно была одним из основных видов деятельности психолога образования и базовой дисциплиной профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

На сегодняшний день при сохранении важности психодиагностики в структуре профессиональной деятельности педагога-психолога содержание диагностической деятельности наполняется новыми смыслами и содержанием, что нашло свое отражение в Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [3]. Профессиональный стандарт представляет собой характеристику квалификации, необходимой педагогу-психологу для осуществления определенного вида профессиональной деятельности (в данном случае – психодиагностической деятельности), выступает основанием для определения содержания профессионального и послепрофессионального образования. Выделение в Профессиональном стандарте отдельной трудовой функции «Психологическая диагностика детей и обучающихся» подтверждает самостоятельный статус диагностической деятельности психолога наряду с другими видами психологической помощи. Традиционные задачи профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации в области психологической диагностики с учетом требований Профессионального стандарта требуют пересмотра. Это позволит определить актуальные направления развития профессиональных компетенций в области психологической диагностики как для студентов, обучающихся по психолого-педагогическим направлениям, так и для практикующих педагогов-психологов. Важно понимать, что Профессиональный стандарт задает лишь общие рамки профессиональной деятельности, не конкретизируя при этом технологии, алгоритмы развертывания конкретного профессионального действия. В связи с этим возникает необходимость анализа содержания отдельных позиций Профессионального стандарта, их соотнесения с традициями отечественных психологических подходов.

Одна из основополагающих задач в области психодиагностической деятельности педагога-психолога – проведение индивидуальных диагностических обследований по инициативе педагогов, родителей или самих обучающихся (работа с индивидуальным диагностическим случаем по запросу). Индивидуальное обследование каждый раз представляет собой мини-исследование, требующее, с одной стороны, основательной методологической и теоретической подготовки психолога в разных отраслях психологической науки, а с другой – принятия оперативных решений в ситуации, когда необходимо оказать реальную помощь (перехода к другим видам деятельности – консультированию, коррекционно-развивающей работе и др.). От степени продуктивности диагностической деятельности психолога во многом зависит эффективность оказания психологической помощи субъектам образовательного процесса.

Работа с индивидуальным диагностическим случаем представляет собой развернутый во времени процесс, в рамках которого принято выделять ряд этапов [1]. Психодиагностический процесс по форме осуществления представляет собой взаимодействие диагноста с обследуемым, направленное на установление психологического диагноза, опосредованное психодиагностическими методиками. По содержанию – это выбор ограниченного количества из множества гипотез о причинах состояния элементов феноменологического уровня объекта психодиагностики, в качестве которых выступают параметры поведения и деятельности, познавательных возможностей, психического состояния и др. Этапы диагностического процесса в своей совокупности определяют общий способ решения типовых проблемных ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе [1]. По нашему мнению, модель обследования, заданная этапами диагностического процесса, может выступить также отправной точкой для определения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в области психологической диагностики, конкретизируя требования Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере

образования)» и Федерального государственного образовательного стандарта по психолого-педагогическому направлению.

Соотнесем далее этапы диагностического процесса с основными составляющими диагностической деятельности психолога, заявленными в Профессиональном стандарте в трудовой функции 3.1.5. «Психологическая диагностика детей и обучающихся» (табл. 1).

Таблица 1

Этапы диагностического процесса в структуре диагностической деятельности психолога

Этап диагностического процесса	Компонент диагностической деятельности согласно Профессиональному стандарту		
	Трудовые действия	Умения	Знания
1. Принятие запроса, его изучение и уточнение	Отдельные трудовые действия выделены	Планировать и проводить диагностическое обследование	Теория, методология психодиагностики
2. Формулировка психологической проблемы (перевод запроса на психологический язык)			
3. Выдвижение диагностических гипотез			
4. Выбор методов и конкретных методик для обследования	Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы	Подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный целям исследования.  Планировать и проводить диагностическое обследование с использованием стандартизованного инструментария, включая обработку результатов	Теория, методология психодиагностики, классификация психодиагностических методов, их возможности и ограничения, предъявляемые к ним требования.  Методы и технологии, позволяющие решать диагностические и развивающие задачи.  Методы сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики

<p>5. Оценка полученных результатов, их сопоставление с нормой</p>	<p>Определение степени нарушений в психическом, личностном и социальном развитии детей и обучающихся, участие в работе психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов</p>	<p>Выявлять особенности и возможные причины дезадаптации с целью определения направлений оказания психологической помощи</p>	<p>Способы интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования</p>
<p>6. Формулировка психологического диагноза, подготовка диагностического заключения</p>	<p>Составление психолого-педагогических заключений по результатам диагностического обследования с целью ориентирования педагогов, преподавателей, администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей) в проблемах личностного и социального развития обучающихся.</p>	<p>Владеть способами оценки эффективности и совершенствования диагностической деятельности, составления психологических заключений и портретов личности обучающихся.</p>	
<p>7. Перевод диагноза на язык адресата (учителей, родителей, обучающихся).</p>	<p>администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей)</p>	<p>Диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности, препятствующие нормальному протеканию процесса развития, обучения и воспитания, и совместно с педагогом, преподавателем разрабатывать способы их коррекции</p>	
<p>8. Формулировка прогноза и рекомендаций по дальнейшей работе с ребенком</p>	<p>Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)</p>	<p>Диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности, препятствующие нормальному протеканию процесса развития, обучения и воспитания, и совместно с педагогом, преподавателем разрабатывать способы их коррекции</p>	

Результаты соотнесения содержания этапов диагностического процесса и заявленного в Профессиональном стандарте перечня трудовых действий, умений и знаний показывают, что реальный диагностический процесс представлен в Профессиональном стандарте в виде обобщенных формулировок. Так, первые три этапа диагностического процесса, связанные с изучением запроса и определением направлений диагностического поиска, отражены в стандарте в наиболее свернутой форме и требуют осмысления с опорой на базовые теоретические положения психологической диагностики.

Теоретическую основу диагностической деятельности образуют идеи Л.С. Выготского, развитые впоследствии в работах Д.Б. Эльконина, о требованиях к психологическому диагнозу и прогнозу, о необходимости ориентации психологической диагностики на теории психического развития в детстве, принципы выделения отдельных периодов развития, характеристики процессов развития, особенности ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода [7]. Теоретические рамки психологической диагностики заданы также исследованиями М.М. Семаго и Н.Я. Семаго о комплексной интегративной диагностике, подразумевающей углубленную качественную оценку особенностей психического состояния и развития ребенка [6], А.Ф. Ануфриева о теоретико-методологических основаниях психологического диагноза в русле каузального подхода к психологической диагностике [1].

Одним из аспектов теоретического анализа диагностической деятельности психолога, согласно подходу А.Ф. Ануфриева, является выделение в ней четырех неразрывно связанных компонентов – деонтологического, семиотического, гностического и технического. Основанием для их выделения служат задачи, которые решает диагност на отдельных этапах диагностического процесса [1].

**Деонтологический компонент** диагностической деятельности связан с вопросами взаимоотношения диагноста с обследуемым, включает в себя научно обоснованные способы, приемы взаимодействия диагноста с обследуемым и другими субъектами образовательного процесса [1]. Этот компонент не представлен явно в описаниях трудовых действий, знаний и умений Профессионального стандарта, в то же время формированию этого компонента в учебных дисциплинах по психологической диагностике традиционно уделяется внимание при изучении этического кодекса психолога-диагноста, решении этических задач и моделировании ситуаций взаимодействия с обследуемым.

**Семиотический компонент** описывает диагностические признаки нормального состояния объекта психодиагностики, отклонений от него и причин отклонений, устанавливает причинно-следственные связи между элементами объекта психодиагностики, повышает эффективность диагностической деятельности за счет сокращения времени постановки диагноза, количества выдвигаемых гипотез, сокращения количества диагностических ошибок [1]. Этот компонент косвенно представлен в Профессиональном стандарте через указание на подбор диагностических средств, планирование диагностического обследования, понимание возможных причин дезадаптации обучающихся.

**Гностический компонент** характеризует диагностическое мышление практического психолога, процесс решения психодиагностических задач по определению действующей причины данного состояния обследуемого. Этот компонент не представлен явно в содержании Профессионального стандарта, и его целенаправленному формированию в процессе освоения диагностических дисциплин обычно уделяется недостаточно внимания.

**Технический компонент** предполагает использование научно обоснованных психодиагностических методик, которые позволяют определить состояние элементов

объекта психодиагностики и повышают точность психологического диагноза [1]. Данный компонент представлен в содержании Профессионального стандарта наиболее явно: отражена значимость знания психологом диагностических технологий и умений проведения диагностических обследований. В этом отношении прослеживается традиция перекоса психодиагностики в сторону технократического или измерительно-оценочного направления [2]. При этом в Профессиональном стандарте по умолчанию подразумевается, что подбор диагностических средств осуществляется обоснованно, и основанием этим выступают диагностические гипотезы, сформулированные на начальных этапах диагностического процесса. Таким образом, гностический компонент диагностической деятельности педагога-психолога остается в тени, и не всегда в процессе профессиональной подготовки и послепрофессионального обучения по психодиагностике ему уделяется достаточное внимание. При этом становление психолога как субъекта психодиагностической деятельности, развитие у него психодиагностического мышления признано одной из актуальных перспектив развития современной психологической диагностики наряду с совершенствованием ее технической стороны [1; 2]. Говоря о значимости развития диагностического мышления, С.Н. Костромина отмечает, что студентам в процессе освоения психодиагностических дисциплин необходимо получить опыт познания причинно-следственных связей. Это даст возможность студентам снизить трудоемкость диагностического процесса на первых этапах профессиональной деятельности и избежать использования неоправданно широкого диагностического обследования [2].

Опыт подготовки магистров, обучающихся по программе «Школьная психология» (направление «Психолого-педагогическое образование»), к реализации диагностической деятельности в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» (2014–2015 уч. г., 2015–2016 уч. г.) показал, что одной из наиболее дефицитных областей освоения студентами диагностической деятельности остается именно ее гностический компонент. Наиболее явно эти трудности проявляли себя при формулировке диагностических гипотез, что всегда требовало выхода за пределы непосредственной теории психологической диагностики в область других дисциплин – возрастной, педагогической, социальной психологии и др.

Формулировка диагностических гипотез – необходимый этап диагностического обследования, который у опытного специалиста существует во внутренней, «свернутой» форме. Освоение студентами полного цикла диагностической деятельности требует «разворачивания» этого этапа на уровень внешнего действия: в этом случае становится возможным анализ тех ошибок, которые допускает студент при формулировании гипотез и дальнейшем подборе средств их проверки.

Обоснованные и корректно сформулированные диагностические гипотезы позволяют сделать обследование эффективным, информационно насыщенным, минимизировать ресурсные затраты обследуемого и психодиагноста. В свою очередь это влечет за собой необходимость использовать ограниченный, максимально эффективный набор методик и гибкую вариацию инструкций с быстрой заменой одних методик другими, которые могут оказаться более информативными [5]. Опыт подготовки бакалавров и магистров в области психологической диагностики показывает, что во многих случаях гностический компонент диагностической деятельности подменяется (замещается) техническим компонентом: психолог предпочитает отталкиваться от имеющихся известных ему («проверенных собственным опытом») методик либо, наоборот, от современных, недавно освоенных. При этом теряется понимание роли психологической диагностики как

одного из этапов оказания помощи, который предполагает получение оперативной информации о причинах трудностей обучающегося.

Таким образом, возникает необходимость выделения этапа формулировки и обоснования диагностических гипотез как отдельного образовательного содержания, требующего освоения студентами, что позволит формировать гностический компонент их диагностической деятельности. При проектировании подобного содержания стоит учитывать типичные диагностические ошибки, возникающие при проектировании и проверке диагностических гипотез как описанные в исследованиях [4; 5], так и выявленные нами на основании анализа результатов преподавания дисциплин «Теория и методология психологической диагностики обучающихся», «Психодиагностика в структуре психологической помощи лицам с трудностями обучения, развития и социальной адаптации» (табл. 2)<sup>1</sup>.

Таблица 2

**Содержание работы студента при освоении психодиагностических дисциплин, предупреждающее появление диагностических ошибок**

Этап	Диагностическая ошибка и ее характеристика	Содержание работы студента
Выдвижение гипотез	<b>Отсутствие формулировки диагностических гипотез</b> Диагност пропускает этап выдвижения гипотез, подбирает диагностические методики для проверки только симптомов, а не причин проявления психологических трудностей	Студенту предлагается при работе с ситуативными задачами формулировать и обосновывать вариативный набор диагностических гипотез, соответствующих описанным симптомам и содержащих указания на возможные причины трудностей обучающихся (разделение феноменологического и причинного уровней объекта психодиагностики).
	<b>Выдвижение недостаточного количества гипотез</b> Диагност не выдвигает альтернативных гипотез для каждого распознанного симптома проявления психологических трудностей, проверяет только одну (для всех распознанных симптомов) гипотезу либо выдвигает качественно однообразные гипотезы	Студенту предлагается при работе с диагностическими гипотезами разрабатывать и использовать диагностические таблицы/схемы, в которых было бы видно четкое соотношение каждого симптома с несколькими альтернативными гипотезами
	<b>Стилистическая неточность выдвигаемых гипотез</b>	Студенту рекомендуется на этапе работы с диагностическими гипотезами

<sup>1</sup> Классификация диагностических ошибок в табл. 2 приведена на основе исследований А.Н. Рыжковой.

	<p>Диагност не знает и/или не использует теоретические конструкты в качестве причин психологических трудностей обучающихся, принятых в большинстве психологических школ (т. е. выдвигает гипотезы без опоры на психологическую теорию, основываясь, в том числе, на житейских представлениях)</p>	<p>обосновывать их основными положениями возрастной, педагогической, социальной психологии и пр.</p>
	<p><b>Выдвижение неоперациональных гипотез</b>                  Диагност в выдвигаемых гипотезах использует непсихологическое содержание, подменяет его объективными фактами жизни ребенка (например, развод родителей), в связи с чем эти гипотезы становится невозможным проверить с помощью психологических методик</p>	<p>Студенту рекомендуется анализировать каждую из выдвинутых гипотез с точки зрения содержания в ней психологической информации: характеристик мотивационно-потребностной, эмоциональной, когнитивной сфер и др.</p>
<p>Проверка гипотез</p>	<p><b>Проверка не всех диагностических гипотез</b>                  Диагност проверяет с помощью психологических методик не все выдвинутые гипотезы</p>	<p>Студенту предлагается подбирать и обосновывать методические средства для проверки каждой сформулированной гипотезы</p>
	<p><b>Несоответствие методики проверяемой диагностической гипотезе</b>                  Диагност применяет инструмент, невалидный цели обследования, получает нерелевантную информацию, увеличивает временные затраты на диагностику</p>	<p>Студенту рекомендуется указывать диагностические возможности методики и соотносить их с выдвинутой гипотезой, возрастом обследуемого и др.</p>
	<p><b>Использование избыточного количества методик для проверки диагностической гипотезы</b>                  Диагност либо осуществляет подбор психологических методик стихийно, зачастую используя стратегию пошагового выбора, либо выбирает «модные» и/или «универсальные» методики</p>	<p>Студенту рекомендуется ориентироваться при выборе методических средств не только на формализованные методы (тесты, опросники), но и на малоформализованные методы, позволяющие проверить ряд гипотез, оценить временные затраты на реализацию составленной диагностической программы</p>
	<p><b>Негибкая стратегия изменения диагностических гипотез</b>                  Неготовность изменять арсенал диагностических средств и приемов на</p>	<p>Студенту предлагается анализировать ситуативные задачи, при решении которых необходимо изменение первоначальных гипотез на основе</p>



одном или нескольких этапах обследования, если часть гипотез опровергается и появляются новые	промежуточных результатов обследования <sup>2</sup>
---	--

Таким образом, освоение этапа диагностического процесса, связанного с формулированием и обоснованием гипотез, может первоначально осуществляться в рамках аудиторных занятий на основе работы с описанными диагностическими случаями. Продолжение освоения этого этапа диагностического процесса должно происходить в рамках практик, где студенты при работе с реальным диагностическим случаем не только получают возможность сформулировать диагностические гипотезы, но и, осуществляя их проверку, могут столкнуться с необходимостью гибкого пересмотра выдвинутых гипотез. В условиях практики очевидно обнаруживается необходимость проектирования компактных диагностических программ, включающих в себя минимальный достаточный набор методических средств.

Опыт преподавания дисциплин в области психологической диагностики у бакалавров и магистрантов показал, что содержательная работа с диагностическими гипотезами возможна тогда, когда студент обладает необходимой теоретической базой в других областях психологии (общей, возрастной, социальной, педагогической и др.), что позволит ему обосновать свои предположения и не уходить в житейские психологические рассуждения. Подобная проблема, прежде всего, возникала в нашей практике у студентов-бакалавров, которые изучают основы психодиагностики в третьем семестре, в связи с чем готовы в большей степени к освоению ее технической стороны (отдельных методик, подготовки коротких заключений и др.). Кроме того, с подобной проблемой сталкиваются магистранты, не имеющие профильного психолого-педагогического образования на уровне бакалавриата. Для этих случаев необходима разработка вариативных маршрутов освоения дисциплины, включающих задания на составление теоретических ориентировок в исследуемой проблеме.

Особая роль в становлении гностического компонента психодиагностической деятельности принадлежит рефлексивным методам учения студентов. Обучение по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» предполагало усиление субъектной позиции студента, который не только присваивает знания и способы их применения, но и изменяется сам как личность и будущий профессионал. Опыт апробации модуля позволяет констатировать высокую значимость рефлексивных (интрактивных) методов учения, позволяющих студентам на основе анализа приобретенного опыта формулировать обобщенные способы осваиваемых профессиональных действий, описывать круг соответствующих им психолого-педагогических задач, проводить анализ своих новых профессиональных возможностей и ограничений в области осуществления психодиагностической деятельности в системе образования.

Мы рассмотрели возможности формирования гностического компонента диагностической деятельности психолога, его возможную представленность в содержании их профессионального образования. Другие компоненты диагностической деятельности также требуют внимания при проектировании содержания учебных дисциплин по психодиагностике.

---

<sup>2</sup> Подробно гибкая стратегия изменения диагностической гипотезы рассмотрена в статье М. Семаго «Что такое диагностическая гипотеза и как ее построить».

Так, например, в техническом компоненте диагностической деятельности наблюдаются ориентация студентов на непроверенные, ненадежные источники текстов диагностических методик, использование устаревших диагностических процедур и недостаточное знакомство с появляющимися новыми (которые чаще всего не являются легко доступными в плане поиска источников), увлечение методиками высокого уровня формализации и недооценивание диагностических возможностей малоформализованных диагностических средств и пр.

Дефицитарным выступает и деонтологический компонент диагностической деятельности, связанный с взаимодействием со всеми субъектами образовательного процесса. В Профессиональном стандарте в рамках трудовой функции «Психологическая диагностика детей и обучающихся» этому компоненту уделено достаточно внимания (см. табл. 1), однако сложность его формирования связана с ограниченными возможностями деятельностного освоения самой ситуации взаимодействия в рамках аудиторных занятий, что особенно актуализирует ресурсы учебных и производственных практик. Опыт апробации модуля «Психологическая диагностика обучающихся» показал, что даже в условиях производственной (распределенной) практики имеют место сложности освоения деонтологического компонента диагностической деятельности: студенты не всегда получают возможность реально взаимодействовать с субъектами образовательного процесса относительно результатов диагностики. Это, в свою очередь, порождает «разрыв» диагностики и других видов деятельности в представлении студентов, и на практике не реализуется принцип единства диагностики и коррекции, который обсуждается в рамках аудиторных занятий.

Проведенный анализ показывает, что необходимы конкретизация, осмысление основных положений Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и требований Федерального государственного образовательного стандарта по психолого-педагогическому образованию и соотнесение их с реальным содержанием профессиональной деятельности специалиста в области психологической диагностики.

## Литература

1. *Ануфриев А.Ф.* Психодиагностика. Основы решения диагностических задач. М.: Ось-89, 2012. 144 с.
2. *Костромина С.Н.* Особенности становления специалиста как субъекта психодиагностической деятельности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/351-kostromina12> (дата обращения: 14.01.2016).
3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 514н от 24.07.2015 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (дата обращения: 01.10.2015).
4. *Рыжкова А.Н.* Типичные ошибки при решении психодиагностических задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 20 с.
5. *Семаго М.М.* Что такое диагностическая гипотеза и как ее построить [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2004. № 34. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403406> (дата обращения: 14.01.2016).

6. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

## Training Educational Psychologists: A Model of Working with Diagnostic Case

Shubina A.S.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Educational and Developmental Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: shubina-as@yandex.ru*

Petrova L.M.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Educational and Developmental Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: modestovna@rambler.ru*

---

The paper describes a model of working with a diagnostic case in educational psychological practice and analyses its compliance with the requirements of the professional standard for educational psychologists as well as with the theoretical bases of psychological assessment as a form of professional activity of a psychologist. The paper reviews the possibilities for making the requirements of the professional standard more specific by means of relating its components to the stages of the diagnostic process. As it is shown, a number of aspects in the diagnostic activity are deficient and require to be specially developed during professional and advanced training. The paper analyses the necessity of designing the content of psychodiagnostic disciplines so that they involve working with diagnostic hypotheses. It also outlines the tasks of mastering psychodiagnostic disciplines which, if solved successfully, would prevent students from making typical diagnostic mistakes. Finally, the paper discusses the difficulties with the development of the gnostic component of diagnostic activity in graduate students with bachelor degrees in a non-psychology field.

**Keywords:** diagnostic hypothesis, diagnostic activity, diagnostic mistakes, psychodiagnostic process, professional standard.

---

### References

1. Anufriev A.F. *Psikhodiagnostika. Osnovy resheniya diagnosticheskikh zadach* [Psychodiagnosics. Bases of the solution of diagnostic tasks]. Moscow: Publ. Os'-89, 2012. 144 p.
2. Kostromina S.N. *Osobennosti stanovleniya spetsialista kak sub"ekta psikhodiagnosticheskoi deyatel'nosti* [Elektronnyi resurs] [Features of formation of the expert as subject of psychodiagnostic activity]. *Psihologicheskie issledovaniya: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Psychological researches: electronic scientific magazine], 2010, no. 4 (12). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/351-kostromina12> (Accessed: 14.01.2016).

3. Professional'nyi standart «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [Professional standard "Teacher-psychologist (the psychologist in education)"] Prilozhenie k Prikazu Mintruda Rossii no. 514n ot 24.07.2015 g. «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)». Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (Accessed: 01.10.2015).
4. Ryzhkova A.N. Tipichnye oshibki pri reshenii psikhodiagnosticheskikh zadach. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Typical mistakes at the solution of psychodiagnostic tasks. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 20 p.
5. Semago M.M. Chto takoe diagnosticheskaya gipoteza i kak ee postroit' [Elektronnyi resurs] [What is the diagnostic hypothesis and as to construct it]. *Shkol'nyj psiholog [School psychologist]*, 2004, no. 34. Available at: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403406> (Accessed: 14.01.2016).
6. Semago N.Ya., Semago M.M. Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast [Theory and practice of mental development of the child. Preschool and younger school age]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2005. 384 p.
7. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 1997. 416 p.