

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психологическая наука**

**и образование**

**psyedu.ru**

**Psychological Science**

**and Education**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

Новая магистерская программа подготовки  
психолога образования  
к профессиональной деятельности

New Master's Programme in Educational Psychology:  
Training Future Professionals

**2016. Том 8. № 3**

**2016. Vol. 8, no. 3**

## Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования<sup>1</sup>

**Забродин Ю.М.,**

*доктор психологических наук, профессор, проректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, zabrodinym@mgppu.ru*

**Метелькова Е.И.,**

*доктор психологических наук, Москва, Россия*

**Рубцов В.В.,**

*доктор психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, rectorat@list.ru*

Анализируются ключевые проблемы практической психологии образования, формулируются основные положения концепции развития психологической службы образования, которая рассматривается как один из важнейших элементов модернизации всей системы образования. На основе обобщения данных проведенного в 2006–2008 гг. мониторинга деятельности психологической службы образования России, анализа и систематизации исследовательских материалов разработана стратегия развития службы, которая определяет основные направления ее деятельности на период до 2020 г. Механизмом реализации данной стратегии должна стать предлагаемая обобщенная структурно-функциональная модель психологической службы образования. Варианты организации психологической службы образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, конкретизированные с учетом региональных и иных контекстных особенностей, могут применяться при проектировании адресных версий психологической службы, которые ориентированы на различные контингенты обучающихся: одаренные дети и дети с задержками развития, дети-сироты и девиантные дети, дети с ОВЗ и дети, испытывающие трудности в обучении, и т. д. В статье подробно рассмотрен пример конкретной адресной модели работы с детской одаренностью.

**Ключевые слова:** психологическая служба образования, концепция психологической службы, модели психологической службы, стратегия развития психологической службы образования.

### Для цитаты:

*Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 1-15 doi: 10.17759/psyedu.2016080301*

### For citation:

Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubtsov V.V. Conception and organizational and structural models of psychological service in education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 1–15 doi: 10.17759/psyedu.2016080301. (In Russ., abstr. in Engl.)

<sup>1</sup> Дайджест материалов: Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / Рубцов В.В., Метелькова Е.И., Забродин Ю.М. и др.; отв. ред. Е.И. Метелькова. М.: ФПО России, 2008. 80 с.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17.11.08 № 1662-р (далее – Концепция – 2020), в качестве одной из четырех приоритетных задач в сфере развития человеческого потенциала определена модернизация институтов системы образования как *инструментов социального развития*. Служба практической психологии в системе образования Российской Федерации (далее – Служба) является организованной системой связей (сплетение ролей и статусов, посредством которых профессиональное поведение педагога-психолога осуществляется и удерживается в определенных рамках) и норм, которая объединяет значимые ценности (разделяемые идеи и цели системы образования) и процедуры (стандартизованные образцы поведения педагогов-психологов в групповых процессах), удовлетворяющие основным потребностям системы образования. В соответствии с определением социальных институтов, сформулированным С.С. Фроловым, психологическая служба может быть отнесена к социальным институтам системы образования. По определению В.В. Рубцова, эта служба решает главную задачу психологического обеспечения образования – задачу эффективной защиты детства и социально ответственного введения растущего человека в социальные институты общества.

В соответствии с Концепцией – 2020 психологическая служба образования должна быть модернизирована как инструмент социального развития всей системы образования страны. В связи с этим целесообразно оценить степень готовности Службы практической психологии образования к решению задач модернизации российского образования с учетом ее организационно-управленческих, материально-технических, кадровых и иных ресурсов и рассмотреть методы и технологии актуализации ее ресурсного потенциала в рамках модернизации институтов социального развития.

Адекватным инструментом оценки структуры и эффективности деятельности Службы в этих условиях становится социально-психологический мониторинг. Результаты проведенного в 2006–2008 гг. мониторинга деятельности Службы, а также данные анализа и систематизации исследовательских материалов позволили разработать и провести апробацию ряда проектов нормативных документов Службы. В их числе – разработка и внедрение «Рекомендаций по совершенствованию деятельности образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров)», а также разработка «Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 г.» (далее – Концепция). Мониторинг позволил оценить уровень востребованности психологических услуг, определить общие принципы и региональные особенности обобщенной структурной модели Службы, изучить основные направления деятельности и перспективные задачи. Это дало возможность рассматривать Службу как социальный ресурс модернизации российского образования и инструмент социального развития системы образования.

Основываясь на результатах анализа эмпирических данных и обобщении опыта работы практических психологов образования, была разработана Стратегия развития Службы, которая определяет основные направления ее деятельности в ходе модернизации системы образования в соответствии с Концепцией 2020 года и включает в себя:

- 1) оформление организационно-управленческой структуры Службы;
- 2) осуществление научно-методического руководства деятельностью ППМС-центров;
- 3) активное использование инновационных видов профессиональной деятельности в работе педагогов-психологов;
- 4) определение приоритетных задач Службы на долгосрочный период в контексте развития человеческого потенциала общества в системе образования.

Проделанная работа позволила сформулировать основные параметры обобщенной организационной структурно-функциональной модели Службы и дать рекомендации по повышению эффективности Службы.

Выполненный с позиций указанной модели анализ показал, что эффективность Службы как инструмента социального развития образования в настоящее время снижена за счет действия ряда негативных факторов – отсутствия нормативно-правовой базы, неудовлетворительной материально-технической оснащенности, слабого уровня межведомственного взаимодействия и т. п. Недостаточно развиты такие формы работы, как психологическое проектирование, экспертиза социальных проектов. Практически повсеместно отсутствуют региональные программы развития Службы с учетом приоритетных задач системы образования.

Анализ структуры управления Службой на федеральном, региональном и местном уровнях позволил сделать заключение о потенциале структуры управления Службой как социальным ресурсом образования. В соответствии с этим ключевыми особенностями действующих региональных моделей Службы – РПС, которые можно рассматривать как частные формы общей модели, фактически сложившиеся в рамках существующего нормативно-правового поля (рис. 1–3), являются:

1) отсутствие нормативной правовой базы, законодательно закрепляющей право обучающегося, воспитанника на получение бесплатной доступной качественной психологической помощи в образовательном учреждении;

2) различие в особенностях системы управления структурными подразделениями указанных служб (или ее отсутствие) со стороны органов власти, осуществляющих управление в сфере образования;

3) концептуальное единообразие подразделений службы, непосредственно обеспечивающих оказание психологической помощи: на уровне образовательного учреждения – педагог-психолог или психологическая служба образовательной организации, психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк); на уровне муниципального образования – муниципальные ППМС-центры и муниципальные психолого-медико-педагогические комиссии (муниципальные ПМПК); на уровне субъекта РФ – ГОУ ППМС-центры и центральные психолого-медико-педагогические комиссии (центральные ПМПК).

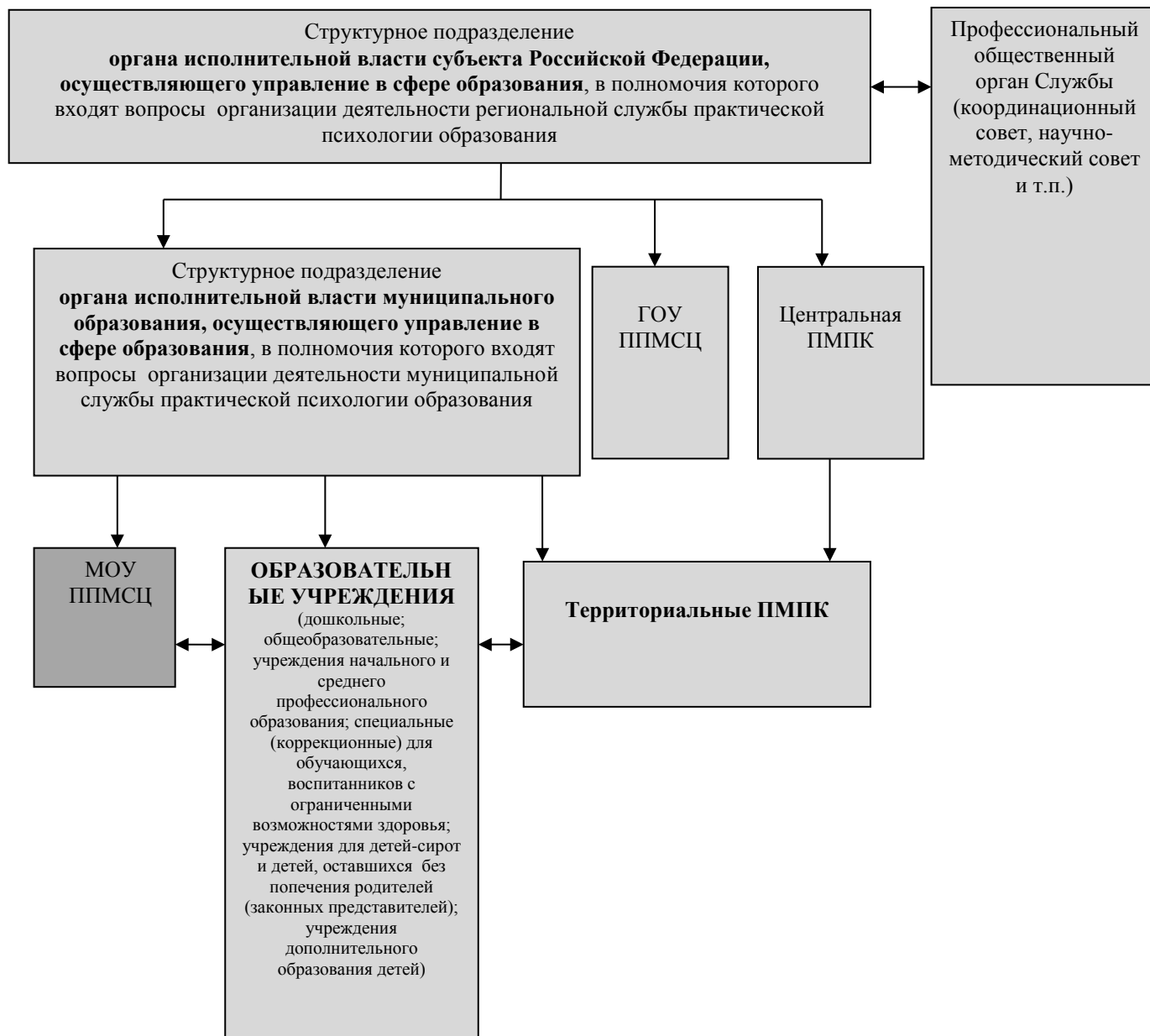


Рис. 1. Централизованная модель региональной психологической службы образования РПС

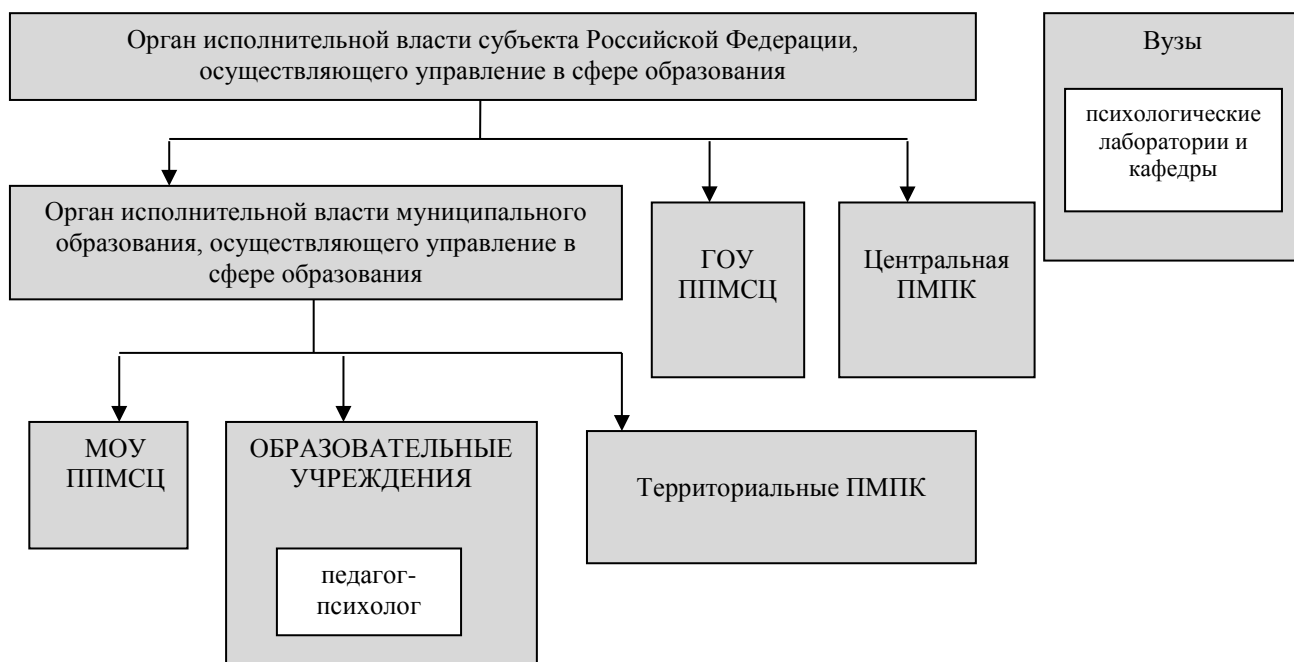


Рис. 2. Децентрализованная модель РПС

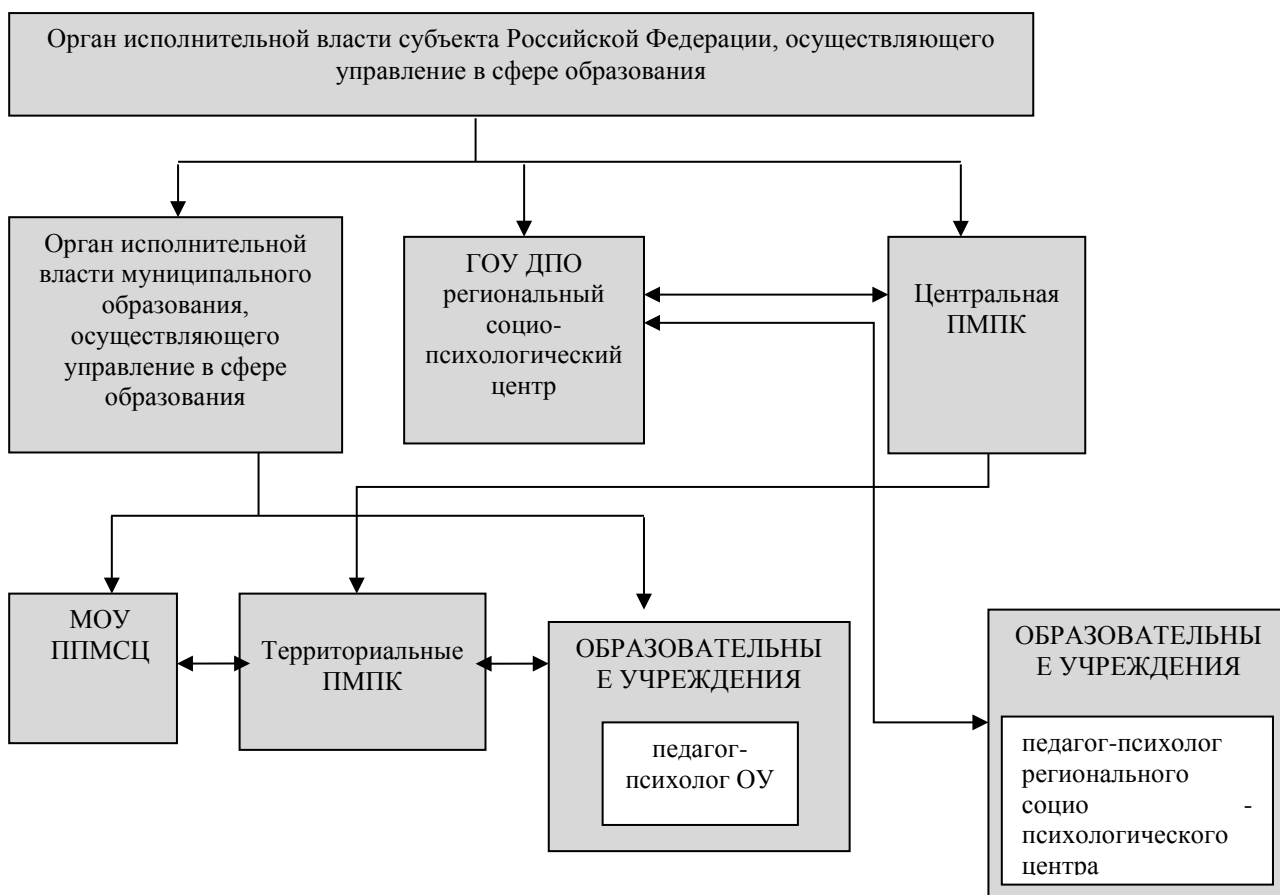


Рис. 3. Смешанная модель РПС

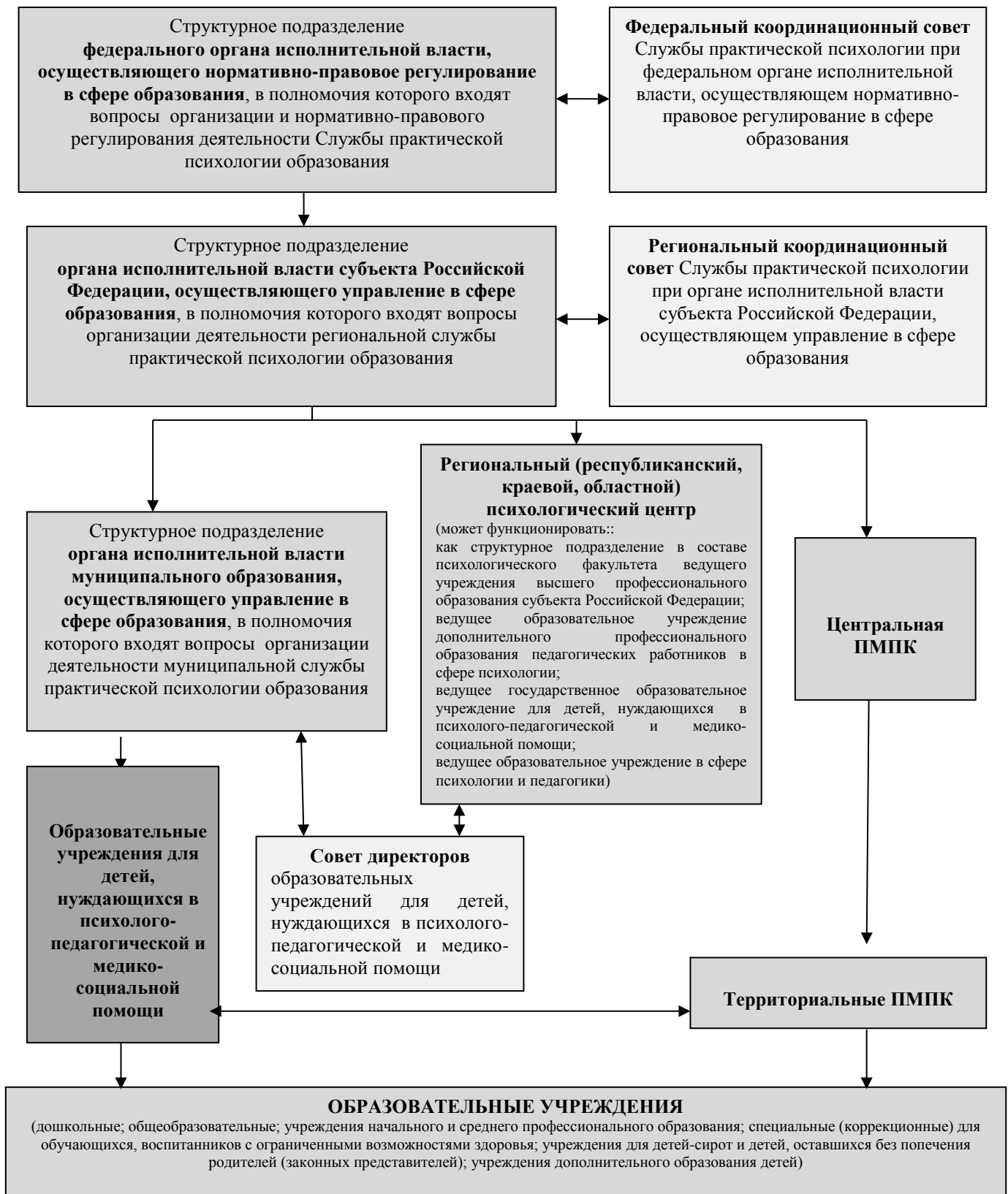


Рис. 4. Обобщенная структурная модель Службы

Концепция развития практической психологии образования России позволяет выстроить обобщенную модель психологической Службы образования (рис. 4). Обобщенная модель службы дает возможность провести сравнительную оценку реально действующих региональных моделей психологической службы образования России.

Реализация предлагаемой модели Службы с учетом особенностей регионов принципиально позволяет решить вопрос организации ее работы, взаимодействия с органами власти, оценки стоимости психологических услуг, в том числе предложить нормативы финансирования деятельности психологов образования для субъектов РФ, обеспечить доступность качественных психологических услуг в учреждениях дошкольного, общего, начального и среднего профессионального и дополнительного образования, осуществить оценку качества и эффективности работы педагога-психолога, обеспечить повышение профессиональной квалификации педагога-психолога. Конкретизированные с учетом региональных и иных контекстных особенностей приложения общей модели могут быть полезны при исследовании и проектировании так называемых адресных версий психологической службы, которые ориентированы на различные контингенты учащихся: одаренные дети и дети с задержками развития, дети-сироты и девиантные дети, дети с ОВЗ и дети, испытывающие трудности в обучении, и т. д.

Заложенная в идее таких служб индивидуализация образования предполагает выявление особенностей развития личности конкретного ребенка, его способностей, мотивации, образовательных потребностей и запросов и становится важнейшим компонентом развития человеческих ресурсов, включая создание системы «социальных лифтов».

#### **Реализация общей модели на примере адресно-ориентированных психологических служб для работы с различными контингентами обучающихся**

Организационно управленческая схема частной (адресной) психологической службы при работе с детской одаренностью может быть представлена как развитие описанной выше модели.

В основу разработки комплексной многоуровневой модели выявления и развития детских способностей и детской одаренности мы считаем необходимым заложить следующие **принципы**:

- выявление и развитие способностей, создание адекватных образовательных возможностей для всех детей;
- *опора на федеральные государственные образовательные стандарты*, что инициирует разработку и внедрение методов и технологий измерения таких важных результатов образовательного процесса, как метапредметные компетенции (инновационность, творчество, поликультурность) и личностные качества (способности, интересы, мотивы, направленность, одаренность и т. п.), определяемые в ходе социально-психологического мониторинга;
- *комплексный подход*, предполагающий создание модели, интегрирующей знания и технологии из различных дисциплин и программно-проектный способ ее реализации с учетом национально-культурных особенностей и региональных потребностей;
- *создание технологии адресной работы с ребенком*, позволяющей измерять общие и специальные способности обучающихся, оценивать потенциал и мотивацию их развития и разрабатывать индивидуальные траектории развития детей с особыми способностями.



Мировой опыт показывает, что все страны, разрабатывающие национальные стратегии управления и развития человеческих ресурсов, используют, в основном, две стратегии выявления и развития детских способностей – экстенсивную и интенсивную.

**Экстенсивная стратегия** (менее затратна и может удовлетворять потребности стран, где численность населения велика, а потребности высокотехнологических отраслей экономики относительно низки, поэтому преимущественно представлена в Юго-Восточной Азии, частично – в Латинской Америке) базируется на выявлении способностей по реальным достижениям и обеспечивает развитие за счет проведения в школе занятий университетского уровня (ее результативность достигает 10 % – 30 % от общего числа детей, охваченных системой образования);

**Интенсивная стратегия** (необходима для стран с большой потребностью в высококвалифицированных талантливых профессионалах, ее реализуют в основном страны Северной Америки и Западной Европы) основывается на выявлении способностей детей по их потенциалу, обеспечивает развитие ребенка с учетом его индивидуальной мотивации (результативность интенсивной системы – 50 % – 70 % от общего числа детей, охваченных системой образования).

В Российской Федерации в настоящее время работа ведется преимущественно по экстенсивной схеме. Этот же путь намечен и в рамках программы «Наша новая школа»: выявление способностей детей осуществляется по их достижениям на олимпиадах, конкурсах, а развитие – путем преподавания высокого уровня (лицей, гимназии и пр.).

Между тем в силу складывающейся демографической ситуации человеческие ресурсы в Российской Федерации можно оценить как весьма ограниченные, поэтому в плане постановки цели инновационного развития экономики более целесообразной является система поддержки одаренности интенсивного типа.

В соответствии с нашей концепцией создания системы выявления и развития детских способностей более эффективной для реализации на территории Российской Федерации с учетом ее социально-экономических, культурных и демографических особенностей становится смешанная схема, которая предполагает использование как элементов интенсивного подхода (диагностика, мотивация, развитие общих и специальных способностей в ходе индивидуальных образовательных траекторий, создание специальных образовательных учреждений, государственной и общественной поддержки, фондов и т.п.), так и технологий экстенсивного подхода (организация разного рода конкурсов, олимпиад разного уровня и направления, школ-инкубаторов, центров детского и юношеского творчества, развития всей системы дополнительного образования детей и молодежи).

Для создания многовариантной и развернутой во времени национальной системы выявления и развития детских способностей в соответствии с нашей концепцией необходимо:

- сформировать единый организационно-управленческий механизм, охватывающий все уровни образования, включающий организацию и проведение социально-психологического мониторинга развития обучающихся, воспитанников, создание и ведение баз данных разного уровня;
- упорядочить и развивать систему олимпиад и конкурсов;
- дополнить выявление одаренности на основе достижений диагностикой перспектив развития на основе анализа потенциальных возможностей (в том числе с применением специальных методов измерения способностей и мотивации);

- расширять и совершенствовать сеть специальных образовательных учреждений для учащихся с особыми способностями, в том числе в системе дополнительного образования детей;
- разработать механизмы реализации индивидуальных образовательных траекторий в общеобразовательных школах с учетом потребностей одаренных детей;
- разработать технологии работы с одаренными гражданами России во время обучения в учреждениях профессионального образования и период ранней профессионализации, а также механизмы их практической реализации;
- привлечь отечественное бизнес-сообщество к постановке задач по образованию одаренной молодежи;
- разработать механизмы интеграции деятельности негосударственных фондов, специализирующихся на оказании помощи одаренным детям и молодежи, в систему выявления и поддержки детской одаренности в рамках общенациональной линии.

**Модель многоуровневой национальной системы работы с детской одаренностью включает в себя на *федеральном уровне*:**

- создание *федерального координационного совета* (в состав войдут представители федеральных органов государственной власти, негосударственных всероссийских фондов, общественных объединений – работодателей, педагогов, психологов, родителей и т. д., образовательных учреждений по работе с одаренными детьми и молодежью, учреждений высшего профессионального образования, иных заинтересованных организаций и учреждений);
- создание *федерального ресурсного центра* по работе с детской одаренностью (на базе одного из ведущих научно-образовательных центров, располагающего необходимыми кадровыми, материально-техническими, информационными и иными ресурсами для решения задач подготовки, переподготовки, повышения квалификации, научного и методического обеспечения профессиональной деятельности специалистов);
- учреждения *национального фонда* поддержки детской одаренности;
- развитие и совершенствование *сети специализированных федеральных образовательных учреждений для одаренных детей и молодежи*.

При этом на разных уровнях управления должны решаться разные задачи, объединенные общей целью.

***Основные задачи*, решаемые на *федеральном уровне*:**

- совершенствование *федеральной нормативно-правовой базы*, регламентирующей деятельность по выявлению и развитию детской одаренности;
- создание *реестра рекомендуемых технологий и методов работы* с детской одаренностью;
- разработка и реализация *федеральной программы выявления и развития детской одаренности* (или соответствующего раздела в рамках Федеральной целевой программы развития образования на соответствующий период);
- разработка и реализация *программ выявления и поддержки одаренных студентов* в учреждениях высшего профессионального образования;
- разработка и реализация *системы федеральной грантовой поддержки одаренных детей и молодежи* в периоды обучения и ранней профессионализации;
- осуществление специальных *программ поддержки одаренных соотечественников*;
- разработка, организация и проведение *всероссийского социально-психологического мониторинга*, включающего оценку личностных качеств и метакомпетенций;

- разработка и внедрение *единых требований к организации и проведению международных, всероссийских и региональных олимпиад и конкурсов*, победители и призеры которых зачисляются в федеральный реестр интеллектуального потенциала страны;
- организация и проведение *российских и международных олимпиад* и иных творческих конкурсов;
- создание и поддержание в актуальном состоянии *федерального реестра интеллектуального потенциала страны* (персональные данные одаренных детей и молодежи на основе данных ежегодного социально-психологического мониторинга и результатов всероссийских и международных олимпиад и конкурсов);
- подготовка *педагогических кадров* для работы с детской одаренностью и учащимися, проявившими выдающиеся способности.

**Задачи**, решаемые на уровне *субъекта Российской Федерации*:

- совершенствование *региональной нормативно-правовой базы*, регламентирующей деятельность по выявлению и развитию детской одаренности;
- участие в *федеральной программе* выявления и развития детской одаренности, разработка и реализация региональной программы выявления и развития детской одаренности (или соответствующего раздела в рамках региональной программы развития образования на соответствующий период);
- привлечение работодателей и общественных фондов для оценки потребностей в формировании компетентностей у одаренной молодежи и разработки и реализации системы *региональной грантовой поддержки* одаренных детей и молодежи в периоды обучения и ранней профессионализации;
- организация и проведение на территории субъекта Российской Федерации всероссийского *социально-психологического мониторинга*, включающего оценку личностных качеств и метакомпетенций;
- организация и проведение *региональных олимпиад* и иных творческих конкурсов;
- создание и поддержание в актуальном состоянии регионального блока *федерального реестра интеллектуального потенциала страны* (персональные данные одаренных детей и молодежи на основе данных ежегодного социально-психологического мониторинга и результатов всероссийских и международных олимпиад и конкурсов);
- повышение *квалификации педагогических кадров* для работы с детской одаренностью и учащимися, проявившими выдающиеся способности.

На **региональном уровне** координацию работы с детской одаренностью осуществляет *региональный координационный совет*, который по аналогии с федеральным объединяет представителей заинтересованных органов государственной власти субъекта Российской Федерации, негосударственных региональных фондов, региональных отделений всероссийских общественных объединений и региональных общественных объединений (работодателей, педагогов, психологов, родителей и т. д.), образовательных учреждений субъекта Российской Федерации по работе с одаренными детьми и молодежью, учреждений профессионального образования субъекта Российской Федерации, иных заинтересованных организаций и учреждений.

Для решения задач подготовки, переподготовки, повышения квалификации, научного и методического обеспечения профессиональной деятельности специалистов на базе одного из ведущих образовательных учреждений региона, располагающего необходимыми кадровыми, материально-техническими, информационными и иными ресурсами, создается *региональный ресурсный центр* по работе с детской одаренностью.

Важнейшей составляющей национальной системы работы с детской одаренностью на уровне субъекта Российской Федерации является развитие и совершенствование инфраструктуры *для выявления и развития одаренных детей и молодежи региона* (региональные специализированные образовательные учреждения, реализующие программы общего образования повышенной сложности, лицеи, гимназии, музыкальные, художественные, спортивные школы, региональные образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, учреждения культуры, спорта и др.).

На **муниципальном уровне** работу с детской одаренностью координируют *муниципальные органы исполнительной власти*, осуществляющие управление в сфере образования, при которых могут создаваться советы, рабочие группы и иные формы объединения представителей муниципальных органов власти, общественных объединений, муниципальных гимназий, лицеев, учреждений дополнительного образования детей, иных заинтересованных организаций и учреждений. Необходимо активно развивать и совершенствовать *инфраструктуру для работы с одаренными детьми* и молодежью, максимально используя потенциал общеобразовательных учреждений, образовательных учреждений дополнительного образования детей, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, учреждений культуры, спорта и др.

**Основные задачи**, решаемые на уровне **муниципального образования**.

- участие в реализации *региональной программы* выявления и развития детской одаренности (или соответствующего раздела в рамках региональной программы развития образования на соответствующий период);
- разработка и реализация *муниципальной программы* выявления и развития детской одаренности;
- привлечение заинтересованных работодателей для *поддержки одаренных детей и молодежи* в периоды обучения и ранней профессионализации (персональные гранты, стипендии и пр.);
- организация и проведение на территории муниципального образования *всероссийского социально-психологического мониторинга*, включающего оценку личностных качеств и метакомпетенций обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;
- организация и проведение *муниципальных олимпиад* и иных творческих конкурсов;
- организация *повышения квалификации педагогических кадров* для работы с детской одаренностью и учащимися, проявившими выдающиеся способности.

**На уровне образовательного учреждения** координация работы по выявлению и развитию детской одаренности осуществляется руководителем образовательного учреждения, который может создавать соответствующие советы, рабочие группы, ставя перед ними конкретные задачи и возлагая на них соответствующие полномочия.

В образовательном учреждении целесообразно разработать *программу по выявлению и развитию детской одаренности*, предусматривающую:

- психолого-педагогическую диагностику интересов, способностей, склонностей *всех* обучающихся в различных сферах деятельности, завершающуюся составлением личностных характеристик с рекомендациями по дальнейшему развитию и разработкой индивидуальных образовательных траекторий;
- профессиональную ориентацию и планирование профессиональной карьеры;

- организацию и проведение внутришкольных олимпиад и конкурсов, участие в муниципальных, региональных, всероссийских и международных олимпиадах и конкурсах;
- реализацию индивидуальных образовательных траекторий с использованием возможностей самого образовательного учреждения в сфере дополнительного образования, а также в тесном взаимодействии с образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, с привлечением учреждений дополнительного образования детей, культуры, спорта, работодателей и других заинтересованных сторон;
- участие в реализации *муниципальной и региональной программ* выявления и развития детской одаренности;
- работу с родителями;
- участие *во всероссийском социально-психологическом мониторинге*, включающем оценку личностных качеств и метакомпетенций обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;
- организацию повышения квалификации *педагогических кадров* для работы с детской одаренностью и учащимися, проявившими выдающиеся способности.

Задача образовательного учреждения – выявить у каждого ребенка задатки (природные предпосылки, лежащие в основе развития его способностей), создать условия для формирования и максимального развития на их основе способностей. Эти условия для каждого ребенка являются индивидуальными, поэтому реализовать данную задачу, опираясь исключительно на ресурсы школы, не представляется возможным. Только создание единой инфраструктуры на уровне муниципального образования, региона, страны, в рамках которой будет осуществляться индивидуальная образовательная траектория, сможет обеспечить выявление и развитие способностей у всех детей. При этом для обучения и развития учащихся, чьи образовательные потребности в силу индивидуальных особенностей превышают возможности образовательного учреждения, в котором они обучаются, могут использоваться все те ресурсы, которыми располагает муниципалитет, регион, Российская Федерация. В этом и заключается индивидуализация образования, предоставляющая детям условия, адекватные их потенциалу и запросам, а одаренным детям – возможность развить и реализовать талант.

В рамках предлагаемой модели также решается задача финансовой поддержки одаренных детей и молодежи, поскольку эта модель позволяет их выявить на самых ранних этапах и предложить крупным бизнес-структурам и фондам инвестировать в их образование с тем, чтобы в дальнейшем усилить свой кадровый потенциал, что в конечном итоге обернется экономической прибылью.

Приведенный пример показывает, что аналогичным образом (на основе обобщенной модели) может быть разработана другая конкретная адресная модель, например, психологической службы, **модель службы для детей с ОВЗ как компонент национальной системы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.**

### Резюме

В целом материалы, полученные в нашем исследовании с учетом целевых ориентиров развития системы образования на долгосрочную перспективу, позволяют выстроить следующую стратегию развития Службы:

- оформление организационно-управленческой структуры Службы в единую вертикаль с четким определением ее базовых структурных элементов – ППС-центров и иных специализированных образовательных учреждений; при этом эффективность оказания психологической помощи определяется, исходя из приоритета качества

выполнения государственного (муниципального) задания, и регулируется экономическими методами;

▪ разработка подраздела Федеральной целевой программы развития образования, в рамках которого будет предусмотрено развитие психологической помощи участникам образовательного процесса и формирование региональных программ развития психологической помощи и поддержки.

Научно-методическое руководство деятельностью ППМС-центров осуществляется крупными научно-образовательными центрами. Целесообразной формой такого руководства являются действующие модели Службы наиболее продвинутых регионов. В этом случае указанное руководство осуществляют психологические вузы (например, МГППУ в г. Москве), психологические факультеты учреждений высшего профессионального образования, учреждения повышения квалификации педагогических работников (по примеру ГОУ ДПО повышения квалификации специалистов – центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» в г. Самаре).

Координацию деятельности подразделений региональной психологической службы обеспечивают региональные Координационные научно-методические советы Службы. Анализ показывает, что Служба в этом случае имеет четкую структуру и единую вертикаль управления. На федеральном уровне целесообразно создание Координационного совета Службы, в состав которого входят руководители ведущих вузов, учреждений повышения квалификации педагогических работников как базовых ресурсных центров Службы из восьми федеральных округов Российской Федерации.

Для развития Службы как социального ресурса образования необходимо расширенное использование инновационных видов профессиональной деятельности педагогов-психологов, таких как психологическое проектирование, психологическая экспертиза и психологический мониторинг. Эти виды деятельности должны быть освоены в ходе профессиональной подготовки специалистов в стенах высшей школы, что предполагает разработку соответствующих основных образовательных программ высшего профессионального образования.

## Литература

1. Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / Рубцов В.В., Метелькова Е.И. и др.; отв. ред. Е.И. Метелькова. М.: ФПО России, 2008. 80 с.
2. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 года / Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69–82.
3. Метелькова Е.И. Проблемы создания и развития организационных моделей психологической службы в российской высшей школе // Психология образования: региональный опыт: Сб. материалов III Национальной научно-практической конференции / Под ред. В.В.Рубцова. М.: ФПО России, 2005.
4. Метелькова Е.И. Нормативные правовые основы деятельности Службы практической психологии образования // Психология и современное российское образование : Сб. материалов IV Всероссийского съезда психологов образования / Под ред. В.В.Рубцова. М.: ФПО России, 2008. С. 120–121.
5. Метелькова Е.И. Приоритетные задачи Службы практической психологии образования как инструмента социального развития // Российский научный журнал. 2010. № 2. С. 16–18.

6. *Рубцов В.В.* Современное психологическое образование: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Психолог и общество: диалог о взаимодействии: материалы конференции. Москва, 12 февраля 2008. С. 23–29.

## Conception and Organizational and Structural Models of Psychological Service in Education

**Zabrodin Yu.M.,**

*Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vice Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, zabrodinym@mgppu.ru*

**Metel'kova E.I.,**

*Ph.D, Moscow, Russia*

**Rubtsov V.V.,**

*Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, rectorat@list.ru*

---

The article is devoted to the discussion of the key problems of practical psychology of education and to formulation of the main principles of conception of the psychological service in education, which is considered as one of the most important elements of the whole educational system modernization. Based on the data obtained by the monitoring of the psychological service in Russian education, conducted in 2006-2008, as well as on the analysis of the research materials, the service development strategy is formulated that determines the key directions of its' work till 2020 year. The mechanism of this strategy realization will be formulated as a suggested structural and functional model of the psychological service in education. The variants of organization of psychological service in education on the federal, as well as regional and municipal levels, specified under the regional and other contextual peculiarities, can be applied in creating particular versions of psychological service aimed at the different categories: gifted children and children with special educational needs, orphans and deviant children, children that suffer difficulties in learning, etc. the example of concrete target model of work with child's giftedness is widely described in the article.

**Key words:** psychological service in education, the conception of psychological service, models of psychological service, strategy of development of psychological service in education.

---

### References

1. Rubtsov V.V. (eds.) *Analiticheskiy otchet po rezul'tatam Vserossiiskogo monitoringa Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Analytical report on the results of the National Monitoring Service of practical educational psychology]. Moscow: Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii», 2008. 80 p.
2. Rubtsov V.V. (eds.) *Kontseptsiya razvitiya sistemy psikhologicheskogo obespecheniya obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2010 goda* [The concept of psychological support of the educational system in the Russian Federation for the period up to 2010] .

Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В.  
Концепция и организационно-структурные модели  
психологической службы образования  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 1–15.

Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubtsov V.V. Conception  
and organizational and structural models of psychological  
service in education  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 1–15.

*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and education], 2007, no. 1, pp. 69-82 (In Russ., abstr. in Engl.)

3. Metel'kova E.I. Problems of creation and development of organizational models of psychological services in Russian higher education. Educational Psychology: Regional Experience. *Proceedings of the Third National Scientific and Practical Conference*. Moscow: Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii», 2005. 148 p.

4. Metel'kova, E.I. Normativnye pravovye osnovy deyatel'nosti Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Normative legal basis of activities of the Service of practical psychology of education]. *Psikhologiya i sovremennoe rossiiskoe obrazovanie: sbornik materialov Chetvertogo Vserossiiskogo s"ezda psikhologov obrazovaniya* (Moskva, 2008) [Psychology and modern Russian education. Proceedings of the Forth All-Russian congress of educational psychology]. Moscow: Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii», 2008, pp. 120–121.

5. Metel'kova, E. I. Prioritetnye zadachi Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya kak instrumenta sotsial'nogo razvitiya [Priorities Services practical psychology of education as a social development tool]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* [Russian scientific journal], 2010, no. 2, pp. 16–18.

6. Rubtsov V.V. Sovremennoe psikhologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy [Modern psychological education: problems and prospects]. *Sbornik materialov konferentsii «Psikholog i obshchestvo: dialog o vzaimodeistvii»* (Moscow, 12 fevralya 2008) [Proceedings of conference "Psychologist and society: A Dialogue on cooperation"]. Moscow, 2008. 47 p.



## Модели взаимосвязи обучения и развития психики в культурно-историческом и деятельностном подходах

Погожина И.Н.,

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова», Москва, Россия, pogozhina@mail.ru*

В статье обосновывается возможность отнесения психологических теорий, изучающих взаимосвязь процессов обучения и психического развития к той или иной стадии становления научного знания на основе типов изучаемых объектов и соответствующих им систем детерминационных взаимосвязей как базового критерия различения идеалов научной рациональности. Описаны общие характеристики классических, неклассических и постнеклассических моделей детерминации, механизмы функционирования диссипативных систем, требования к построению модели взаимосвязи обучения и развития в контексте постнеклассической научной парадигмы по критерию особенностей системной организации объекта познания. Модели отечественной психологической школы, сопоставлены с моделями детерминации ассоцианизма, бихевиоризма, гештальтпсихологии, Пиаже по параметрам количества выделяемых в них детерминант, типов причинных цепей и типов связей между причинными цепями. Показано, что культурно-исторический подход занимает промежуточное положение между неклассическими и постнеклассическими моделями, деятельностный же подход соответствует постнеклассическому пониманию объекта исследования как сложной саморазвивающейся «человекоразмерной» системы. Разработанные Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым модели детерминационных взаимосвязей продолжают играть эвристическую роль на современном этапе развития науки.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, деятельностный подход, взаимосвязь обучения и развития психики, классическая, неклассическая, постнеклассическая модели детерминации.

*Погожина И.Н.* Модели взаимосвязи обучения и развития психики в культурно-историческом и деятельностном подходах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 16-31 doi: 10.17759/psyedu.2016080302

**For citation:**

Pogozhina I.N. The models of relationship between training and psyche development in cultural-historical and activity approaches [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 16–31 doi: 10.17759/psyedu.2016080302. (In Russ., abstr. in Engl.)

Настоящий этап развития науки характеризуется сменой идеала рациональности в построении научного знания, переходом от неклассической модели знания к постнеклассической [31; 34; 19; 24 и др.]. В области социо-гуманитарных наук происходят фундаментальные трансформации, связанные с усложнением понимания предмета исследования, ужесточением требований к получаемому продукту, используемым

методологическим и методическим средствам и т.п. Это требует выхода за рамки традиционных парадигмальных подходов, поиска знания, интегрирующего в себе классическое наследие и современные представления о психике как открытой неравновесной нелинейной саморазвивающейся системе. В последние годы широко обсуждается вопрос о том, остаются ли идеи классиков отечественной психологической школы – Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна - актуальными на настоящем этапе развития научного знания, или, сыграв свою историческую роль, должны быть отринуты и заменены современными моделями развития психики в контексте постнеклассической научной парадигмы [1; 2; 8; 11 и др.].

Выделяют три стадии в развитии представлений о типах научной рациональности, в целом, и детерминизме, в частности: классическую, неклассическую, постнеклассическую. В литературе продолжаются дискуссии относительно критериев различения этих типов [8; 11; 31; 32; 33; 34 и др.]. Так В.С.Швырев в качестве основного критерия выделяет тип предметности познавательной деятельности: объектность классической науки, объектная системность неклассической, «человекообразные комплексы» постнеклассической, определяемые как «...результат принятия решений в проблемной ситуации, порождаемой преследованием целей и задач социально-гуманитарного характера» [34, с. 45]. Особенность «человекообразных» систем в том, что «...в них не моделируется объектная реальность, а конструируется ее новый фрагмент, в котором проявляется взаимопроникающее единство природного и человеческого мира» [33, с. 73]. «Постнеклассическая рациональность ... в отличие от классической и неклассической рациональностей, не является чисто познавательной рациональностью, претендующей на моделирование реальности «как она есть», она выступает как форма социально-гуманитарной проектно-конструктивной рациональности» [там же]. В.С.Степин выделяет три основных критерия типов научной рациональности: особенности системной организации исследуемых объектов; метод познавательной деятельности (особенности средств и действий с изучаемым объектом); ценностно-стилевые структуры субъекта деятельности и их рефлексия [31; 32]. В основе данного различия - деятельностный подход к познанию: объект - средства и операции (действия) – субъект деятельности [31, с. 249-251]. М.С.Гусельцева в рамках культурно-аналитического подхода описывает двадцать различий неклассического и постнеклассического идеалов рациональности в психологии [8, с. 126-130], а также предлагает свою периодизацию эволюции психологического знания [там же, с. 218-222]. Некоторые из описываемых ею критериев можно соотнести со структурными элементами познавательной деятельности (характеристиками изучаемого предмета, познавательных актов, используемых средств, субъекта деятельности), другие с ее свойствами, характеристиками, третьи – с факторами, оказавшими влияние на становление той или иной стадии научного познания и т.п.

Отнесение психологической теории к классической, неклассической или постнеклассической с необходимостью предполагает критериально-парадигмальную оценку. Но «...если рациональность полностью определяется своими критериями, то сам выбор этих критериев не может быть обоснован рационально ... и, следовательно, совершается по каким-то иным, напр., по ценностным, соображениям. Это делает выбор критериев рациональности результатом явных или неявных конвенций и прагматических решений, а сами эти конвенции и решения могут не совпадать и даже противоречить друг другу» [21, с. 426]. Поскольку критериального единства среди авторов нет, нет и единства взглядов по вопросу типологизации культурно-исторического, деятельностного подходов в психологии. Обычно их рассматривают в рамках неклассического идеала рациональности [8; 13; 18; 35 и др.]. Вместе с тем, в последние годы все чаще подчеркивается до конца неисчерпанная эвристичность, интегрированность в себе релятивистских,

интенциональных, конструктивных идей «традиционных» отечественных подходов психологии [1; 2]; необходимость понимания деятельности не как идеала антропоцентризма, а как идеала коэволюции, когда искусственные и естественные процессы находятся между собой в сложных взаимоотношениях, а субъекта в ней не непосредственно данным, а сконструированным [14]. Культурно-деятельностная парадигма все в большей мере начинает рассматриваться как «... «наука будущего», снимающая ... разные оппозиции между естественной, социальной и психической реальностью» [2, с. 22]. В.Е.Ключко прямо пишет: «Разве не обедняем мы самих себя, автоматически зачисляя Л.С.Выготского в «неклассики», только потому, что он работал в «эпоху неклассицизма»? Его мышление по уровню системности вполне постнеклассично, только для осознания этого необходимо и мышление соответствующего уровня системности» [11, с. 168].

В логике выделяют разные виды определения понятий: номинальные, реальные, явные, неявные, генетические, сущностные, функциональные, структурные, операционные, атрибутивно-реляционные и др. [21]. Представленные выше различия типов научной рациональности относятся к разным видам. У Гусельцевой - это неявное контекстуальное определение, демонстрация в первую очередь гуманитарного, социокультурного аспектов развития психологического знания в его «коммуникации» со смежными науками в эволюционно-историческом ракурсе анализа. Критерии различия Степина - характеристики структурно-процессуального определения. По А.Н.Леонтьеву процесс протекания любой деятельности определяется (управляется) ее предметом [16, с. 141-166], в нашем случае характеристиками объекта познания. С этой точки зрения именно тип изучаемого объекта в понятии научной рациональности выполняет системообразующую функцию, определяющую содержание его остальных критериев. Мы согласны с Ключко, что базовым критерием отнесения того или иного подхода к постнеклассическому следует считать именно характеристики **объекта исследования**, т.к. именно они в свою очередь определяют все остальное (методы и средства познавательной деятельности, тип рефлексии и т.п.). «...объектом исследования в постнеклассической науке выступают уникальные саморазвивающиеся системы ... Все остальное уже не имеет принципиального значения: как говорится, «а во-вторых, достаточно во-первых»» [11, с. 171].

Описание развития разных объектов познания (типов изучаемых систем) требует анализа соответствующих им систем детерминационных взаимосвязей. В философской литературе выделяют три основных типа взаимодействия причинных цепей (динамический - жесткий, статистический, развивающийся) [22]. Анализ моделей **детерминации развития психики** с точки зрения содержания изучаемых в них объектов и систем детерминационных взаимосвязей необходим не только для более четкой типологизации теоретических подходов Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева относительно типов научной рациональности, но и для понимания того, каким образом достижения прошлых лет могут быть использованы на современном постнеклассическом этапе развития психологического знания.

С точки зрения представлений об объекте исследования на **классической** стадии развития науки изучаются простые системы (отдельные объекты), в которых субъект дистанцирован от объекта, и описывается динамический тип взаимодействия причинных цепей. На данном этапе разрабатываются *модели жесткой детерминации*, исключительно однозначный линейный характер зависимых причинно-следственных связей. Любые изменения, которые происходят с объектами, целиком определяются внешними причинами и условиями, т.к. сами объекты не обладают активным началом. Особенностью **неклассического** периода является построение *моделей вероятностного мира*

(статистический тип взаимодействия причинных цепей). Рассматриваются уже не отдельные объекты, а многоуровневые саморегулирующиеся системы, поведение которых определяется не всецело внешними причинами, как в моделях жесткой детерминации, а совокупностью внешних воздействий и взаимодействием элементов внутри системы и носит статистический характер. Объект познания не дистанцирован от субъекта, а относителен средств и содержания познавательной деятельности. На **постнеклассическом** этапе объектом научного познания становятся саморазвивающиеся системы, включающие в себя человека и его деятельность как один из элементов (человекоподобные системы). Разрабатываются *модели самоорганизации* (развивающийся тип взаимодействия причинных цепей). Большое внимание уделяется поиску самодетерминант развития. Вместе с тем, системы подчиняются и внешним воздействиям, которые также влияют на их структуру и свойства, поэтому для понимания причин развития необходимо изучение как внешних, так и внутренних оснований. [13; 14; 19; 21; 22; 24; 29; 30; 31; 32 и др.].

Развивающаяся самоорганизованная система обычно описывается как открытая неравновесная нелинейная (**диссипативная**), в которой в любой момент времени в точках бифуркации (неопределенности, непредсказуемости, смены режима функционирования) могут возникнуть изменения, которые не сводимы к предыдущим изменениям системы и меняют тип ее организации [24]. В любой открытой системе происходят процессы обмена с окружающей ее средой и внутренние процессы, характерные для самой системы. Пока система «рассеивает» поступающие извне воздействия (энергию, вещество, информацию), она находится в состоянии текущего равновесия и самопроизвольно эволюционирует за счет односторонних флуктуаций (самопроизвольных изменений), «живет по своим законам». При этом вблизи состояния равновесия система самопроизвольно стремится к менее упорядоченным или даже неупорядоченным структурам (хаос нарастает). В неравновесном состоянии даже малое внешнее воздействие на систему вблизи точки бифуркации (возможной смены аттрактора) запускает механизмы ее переструктурирования, вывод на новый уровень структурной организации с более высокой степенью упорядоченности. Это позволяет системе вновь сформировать состояние текущего равновесия [3; 12; 20; 24]. Психика человека как сложная открытая система может быть понята только как система, детерминированная «...своеобразной смесью стабильности и нестабильности, что крайне затрудняет предсказание... будущего поведения» [24, с. 50].

Анализ показал, что если рассматривать психику как диссипативную систему, то детерминационная модель ее развития должна включать описание системы внешних, внутренних детерминант, взаимосвязей между ними. Это, в свою очередь, предполагает изучение трех групп факторов: 1) собственных тенденций развития системы; 2) способов и конфигурации воздействия на систему; 3) механизмов внешнего инициирования процессов самоизменения системы в желаемом направлении [23].

В психологии проблема детерминации изучается в рамках разных теоретических подходов. С учетом вышеизложенного, в зависимости от *типов изучаемых объектов* и соответствующих им *систем детерминационных взаимосвязей* - видов выделяемых детерминант (внешние - внутренние), типов причинных цепей (зависимые - независимые), характера взаимосвязей между ними (жесткие - вероятностные) - детерминационные модели, могут быть отнесены к классическим, неклассическим и постнеклассическим. Культурно-исторический подход традиционно анализируется в контексте неклассического идеала рациональности, деятельностная теория развития психики типологизируется неоднозначно [1; 2; 8; 11; 13; 18; 35].

В **модели детерминации психического развития Л.С.Выготского** психика понимается как феномен, субъективно искажающий действительность [6, с. 416]. Поставив задачу

выделения далее неразложимой единицы анализа психики, он предложил заменить структурный и функциональный анализ системным (межфункциональным) и принять трехчленную схему «стимул – психологическое орудие – реакция» [там же, с. 104-110]. Опосредование психологическими орудиями, в качестве которых выступают знаковые системы, вырабатываемые человечеством в процессе исторического развития, сохраняемые в культуре и передаваемые в общении и обучении, меняет всю психологическую систему. Принципиально новый метод исследования психических функций – экспериментально-генетический [7, с. 100].

В детерминационной модели Выготского можно выделить несколько групп детерминант. Развитие натуральных функций детерминировано созреванием и функционированием нервной системы (органические факторы), развитие ВПФ - социально (социальная детерминация). *Механизм* присвоения психологических орудий – интериоризация: совокупности общественных отношений внутрь [7, с. 146]. Для приобретения индивидом высших психических функций необходимым является передача и усвоение им знаний об их структурах в общении и специально организованном обучении (*внешняя детерминация*). К *внутренним детерминантам* относят созревание и развитие мозговых процессов, характер взаимосвязей между психическими функциями и те знания (социальный опыт), которые субъект уже приобрел в процессе социального взаимодействия. Центр сознания последовательно занимают разные психические функции. Изменение системы внутренних взаимосвязей позволяет центральной функции стать более дифференцированной и развитой, а остальные психические процессы в это время функционируют как процессы, обслуживающие становление центральной функции; сложность межфункциональных связей и дифференцированность психических функций постепенно возрастает[5].

Таким образом, в модели Выготского психика описывается как сложная развивающаяся «человекоразмерная система», в которой процессы естественной и искусственной эволюции взаимопереплетены. Выделяются не только внешние детерминанты (как в классических моделях детерминации), но и сложная система внутренних причин развития. Действиями внутренних факторов объясняются такие феномены как зоны актуального, ближайшего и дальнейшего развития. Наличие внутренних детерминант накладывает ограничения на возможности ребенка в присвоении (внутреннем конструировании) тех или иных внешне заданных форм социального опыта и определяет общую картину развития ребенка в разных возрастах.

**Детерминационные модели деятельностного подхода.** С.Л.Рубинштейн, соглашаясь с Выготским в том, что психика человека опосредована общественными отношениями, но критикуя его противопоставление натуральных и высших психических функций, формулирует *принцип единства сознания и деятельности* и включает в сферу психологических исследований психическую сторону деятельности [26, с. 255]. Принцип раскрывается следующим образом: все психические свойства проявляются, совершаются и формируются в деятельности [там же, с. 102]. Вводя принцип деятельностной детерминации, Рубинштейн определяет и *механизм* его действия: «Внешние причины действуют через внутренние условия (формирующиеся в зависимости от внешних воздействий)» [25, с. 8].

В варианте деятельностной модели Рубинштейна *внутренними детерминантами* развития выступают особенности функционирования мозговых процессов, врожденные способности субъекта, приобретенный им опыт (знания) и сама деятельность субъекта, именно от них зависит, каким образом будет разворачиваться действие внешней причины [25, 27]. «Сама подверженность тем или иным внешним воздействиям обусловлена

внутренними условиями, существенными специфическими особенностями того, на кого или на что оказывается воздействие» [27, с. 99].

Таким образом, в модели Рубинштейна, наряду с внешними детерминантами (объекты, социальный опыт и его передача в процессе обучения и воспитания) выделяются внутренние детерминанты и взаимосвязи между ними. Развитие психических процессов детерминируется внешними причинами не напрямую: внешнее действует на внутреннее, и затем уже внутреннее «запускает» дальнейшие процессы функционирования в зависимости от его наличного состояния. Такое усложнение детерминационной модели, понимание внешне-внутренних взаимосвязей как взаимообуславливающих очень близко подводит исследователей к анализу психики как самоорганизующейся системы.

**А.Н.Леонтьев**, развивая представления Выготского о культурно-исторической детерминации развития психики, формулирует *принцип единства психики и деятельности* (у Рубинштейна – «единства сознания и деятельности»). Треугольник опосредования Выготского у Леонтьева приобретает вид «стимул (воздействие объекта) – деятельность субъекта – реакция (изменение текущих состояний субъекта)» [16, с. 140]. Деятельность выступает опосредующим звеном, которое связывает в целостную систему отношения между внешним (объектным) и внутренним (субъектным), и через которое эта взаимосвязь внешнего и внутреннего совершается. Основным свойством деятельности является предметность. Развитие предметного содержания деятельности определяет развитие психического отражения, которое является регулятором активности субъекта в предметной среде, «...управляющим процессами деятельности, первично является сам предмет и лишь вторично – его образ как субъективный продукт деятельности, который фиксирует, стабилизирует и несет в себе ее предметное содержание. Иначе говоря, осуществляется двойной переход: переход *предмет→процесс деятельности* и переход *деятельность→ее субъективный продукт* [выделено в источнике]» [там же, с. 144]. По мере усложнения деятельности происходит усложнение и психической регуляции этой деятельности.

Детерминация со стороны внешней деятельности в теории Леонтьева, в отличие от модели Рубинштейна, следующая [9;10]:

1) психика *порождается*, развивается и функционирует в деятельности. «...генетически исходной и основной формой человеческой деятельности является деятельность внешняя, чувственно-практическая...» [16, с. 145]. «... для того, чтобы понять природу... образа, я должен изучить процесс, ее порождающий, а он... является процессом внешним, практическим... на первоначальных этапах своего развития деятельность необходимо имеет форму внешних процессов и... соответственно, психический образ является продуктом этих процессов, практически связывающих субъект с предметной деятельностью» [там же, с. 147]. «... внутренние психические деятельности происходят из практической деятельности, исторически сложившейся в результате образования основанного на труде человеческого общества, и... у отдельных индивидов каждого нового поколения они формируются в ходе онтогенетического развития...» [там же, с. 150];

2) психика как психическое отражение имеет деятельностную природу, т.е. по сути *сама является деятельностью*, «...деятельность... входит в самый процесс психического отражения, в само содержание этого процесса, его порождение» [там же, с. 147];

3) содержание психики как внутренней деятельности порождается внешней деятельностью в процессе интериоризации, при котором «... внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специальной трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное,

становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности» [там же, с. 149]. Таким образом, процесс интериоризации это процесс, при котором внешняя деятельность не перемещается внутрь, а порождается, формируется, строится внутри.

4) строение психики как внутренней деятельности аналогично строению внешней деятельности, которая ее порождает: «...внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое общее строение [выделено в источнике]... Общность макроструктуры внешней, практической деятельности и деятельности внутренней... позволяет вести ее анализ, первоначально отвлекаясь от форм, в которой они протекают» [там же, с. 152-153].

*Социальная среда*, точнее культурно-исторический опыт выступает еще одной детерминантой. Развитие содержания психики происходит в деятельности путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности прижизненно в общении и обучении.

*Внутренними детерминантами* развития у Леонтьева выступают органические задатки, врожденные свойства нервной системы субъекта. Они влияют на формирование так называемых «функциональных органов», имеющих системное строение и обеспечивающих мозговые процессы протекания деятельности, но не определяют ее психологическое содержание. Органические задатки определяют динамические особенности, форму психических процессов, в противоположность внешним детерминантам, которые определяют их содержание [15; 17]. В одной из более поздних своих работ Леонтьев пишет: «...внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет ... Ведь первоначально субъект жизни... выступает лишь как обладающий... «самостоятельной силой реакции», но эта сила может действовать только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность: ее конкретизация, ее развитие и обогащение - словом, ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, т.е. в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия» [16, с. 200]. Приведенная цитата не противоречит ранее высказанным взглядам автора на соотношение внешней и внутренней детерминации, но может, на наш взгляд, трактоваться как расширение в отношении элементов внутренней детерминации, вводя мотивационный компонент, как один из факторов, оказывающий влияние на формирование и развитие психической деятельности.

Таким образом, в модели Леонтьева выделяются внешние детерминанты (объекты, индивидуальная внешняя практическая деятельность с объектами, социальный опыт), внутренние (органические задатки) и описывается механизм возникновения и развития психической деятельности.

В детерминационных моделях деятельностного подхода наряду со сходными чертами есть определенные **отличия в понимании содержания деятельностной детерминации** и вытекающие из этого различия в понимании механизмов развития. Рубинштейн говорит о *формировании* психики в деятельности, Леонтьева – о *порождении* ее из деятельности.

*Механизм реализации* деятельностной детерминации у Леонтьева - внутреннее (психическое) порождается (строится) внешним (самостоятельной внешней деятельностью) напрямую в процессе интериоризации. Леонтьев не отрицает внутреннюю детерминацию, но она у него, в отличие от Рубинштейна, имеет не психологический, а органический характер. Задатки, по Леонтьеву, не определяют собственно содержание психических процессов.

*Механизм реализации деятельностной детерминации у Рубинштейна* иной: действие внешних причин на внутренние (*психологические*) условия, внутренние структуры, взаимосвязи и уже через них на изменение внутренней природы субъекта. «...всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [28, с. 89]. «...строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблемы саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства. Действие причины зависит от природы объекта, на который оказывается воздействие, от его состояния. Поэтому следует различать действие причины, порождающее эффект опосредованно через внутренние условия (состояние объекта), и действие причины, выражающееся в форме внутренних условий (свойств и состояний) субъекта» [там же, с. 29]. Именно этим определяется неодинаковое действие одних и тех же причин на разные объекты (зависимость от истории объекта), несводимость общего следствия совместно действующих причин к сумме следствий каждой отдельно действующей причины (нелинейность причинных связей). Нелинейность и взаимообусловленность причинно-следственных зависимостей приводит к смене самих причин или условий их воздействия. «Собственно, причина и следствие принадлежат к одной и той же системе, общее состояние которой изменяется следствием и тем самым обуславливает новое действие исходной причины... Механизм обратной связи может также обеспечить постоянное восстановление постоянного состояния в результате действия следствия на причину (условия)» [там же]. Тем самым Рубинштейн, описывает психику как сложную саморазвивающуюся систему, отмечая необходимость выделения разных уровней детерминации и их соотношений (иерархии причинно-следственных цепей).

Сопоставляя взгляды Леонтьева и Рубинштейна на проблему внутренней детерминации развития психики, А.В.Брушлинский отмечает, что обе позиции, по сути, почти не отличаются. Их нужно рассматривать не как альтернативные, а как дополняющие друг друга, потому что «внутреннее через внешнее» Леонтьева является составной частью формулы Рубинштейна «внешнее через внутреннее» [4]. Отметим, однако, что Леонтьев прямо пишет, что внутренние детерминанты определяют лишь форму, а не содержание психической деятельности, в отличие от Рубинштейна, который, конкретизируя свои положения, прямо указывает, что внутренние факторы причинно связаны с формированием и развитием содержания психического отражения наряду с внешними. В целом, внутренняя детерминация у Рубинштейна описана и обоснована более детально и эмпирически исследована в работах его учеников и последователей (Абульханова-Славская, Брушлинский, Матюшкин, Анцыферова, Якиманская, Кринчик и др.).

В табл. 1 сопоставлены некоторые модели детерминации развития психики, традиционно типологизируемые большинством авторов как классические и неклассические, с моделями культурно-исторического и деятельностного подходов с точки зрения видов выделяемых детерминант, типов причинных цепей и типов связей между ними.

Таблица 1

**Сопоставление моделей детерминации формирования и развития содержания психических процессов**

Параметры модели Теоретические	Детерминанты	
	Внешние	Внутренние



подходы		
1	2	3
<b>Ассоцианизм</b> <sup>1</sup>	Внешние объекты и явления	Не выделяют
<b>Бихевиоризм</b> <sup>2</sup>	Внешние объекты и явления или ненаблюдаемые внутренние процессы (намерение, градиент цели, характеристики наблюдаемой модели и др.), которые могут быть изучены объективно	Не выделяют
<b>Гештальт психология</b> <sup>3</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внешние объекты и явления</li> <li>• Обучение (социальное взаимодействие)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Созревание нервной системы</li> <li>• Структуры феноменологического поля</li> <li>• Прошлый опыт</li> <li>• Внутренняя динамика поля</li> <li>• Эмоциональные, мотивационные психические процессы</li> </ul>
<b>Теория интеллекта Пиаже</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внешние объекты и явления</li> <li>• Социальное окружение (в ограниченном контексте)</li> <li>• Самостоятельное взаимодействие с объектами окружающей среды</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Созревание нервной системы</li> <li>• Когнитивные структуры</li> <li>• Стремление к равновесию когнитивных структур с внешней средой</li> </ul>
<b>Культурно-исторический подход (Выготский)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Культурная среда как аккумулятор психологических орудий (знаковых систем)</li> <li>• Общение, обучение (социальное взаимодействие)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мозговые процессы, их созревание и развитие</li> <li>• Характер взаимосвязи между психическими функциями</li> <li>• Приобретенный социальный опыт</li> </ul>
<b>Деятельностный подход (Рубинштейн, Леонтьев)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Деятельность как единство воздействия на индивида объектной и социальной среды и его ответных действий.</li> <li>• Обучение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мозг</li> <li>• Врожденные способности</li> <li>• Приобретенный опыт</li> <li>• Деятельность субъекта (Рубинштейн)</li> <li>• Органические задатки (врожденные свойства нервной системы) (Леонтьев)</li> </ul>
Параметры модели Теоретические подходы	<b>Тип причинной цепи</b>	
	<b>Зависимая от внешних причин</b>	<b>Независимая от внешних причин</b>
1	4	5
<b>Ассоцианизм</b>	Пассивный ответ на определенное внешнее воздействие	Не выделяют
1	4	5
<b>Бихевиоризм</b>	Установление стимульно-реактивных	Не выделяют

<sup>1</sup> Юм, Гартли, Дж.Ст.Милль, Спенсер, А.Вайн, Th.Brown, J.Mill и др.

<sup>2</sup> Торндайк, Толмен, Уотсон, Халл, Bandura, Skinner и др.

<sup>3</sup> Вертгеймер, Дункер, Коффка, Келер, Левин и др.

	связей	
<b>Гештальт психология</b>	Запуск процесса переструктурирования	Переструктурирование поля до достижения системой «хорошей формы» на основе внутренних законов функционирования
<b>Теория интеллекта Пиаже</b>	Запуск процессов прогрессирующего конструирования	Адаптация как прогрессирующее конструирование, уравнивание между процессами ассимиляции и аккомодации
<b>Культурно-исторический подход (Выготский)</b>	Формирование и развитие ВПФ как результат интериоризации психологических орудий - обучение ведет за собой развитие	Определяется законами функционирования и развития нервной системы и системой взаимосвязей психических функций
<b>Деятельностный подход (Рубинштейн, Леонтьев)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Внешнее действует на внутреннее, и затем уже внутреннее «запускает» дальнейшие процессы функционирования в зависимости от его наличного состояния (Рубинштейн)</li> <li>Внешнее порождает содержание психики (Леонтьев)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Имеет психологический характер: действие причины зависит от природы объекта, на который она действует, от свойств и состояния этого объекта (Рубинштейн)</li> <li>Имеет органический характер: задатки влияют на формирование «функциональных органов», определяют форму, динамические особенности, а не содержание психических процессов (Леонтьев)</li> </ul>
Параметры модели	<b>Тип связи причинных цепей</b>	
Теоретические подходы	<b>Жесткая</b>	<b>Вероятностная</b>
1	6	7
<b>Ассоцианизм</b>	Жесткая однозначная детерминация	Не выделяют
<b>Бихевиоризм</b>	Жесткая однозначная детерминация	Не выделяют
<b>Гештальт психология</b>	Не выделяют	Вероятностная статистическая детерминация
<b>Теория интеллекта Пиаже</b>	Не выделяет	Вероятностная статистическая детерминация
<b>Культурно-исторический подход (Выготский)</b>	Жесткая однозначная детерминация: <ul style="list-style-type: none"> <li>интериоризация, порождение содержания внутреннего психического в общении и обучении</li> </ul>	Вероятностная статистическая детерминация
<b>Деятельностный подход (Рубинштейн, Леонтьев)</b>	Жесткая однозначная детерминация: <ul style="list-style-type: none"> <li>интериоризация, порождение содержания внутреннего психического внешней материальной деятельностью в общении и обучении;</li> <li>действие внешнего на внутреннее как пускового механизма</li> </ul>	Вероятностная статистическая детерминация

Мы видим, что в детерминационных моделях *ассоцианизма, бихевиоризма* выделяются группы лишь внешних детерминант, что характерно при изучении динамических систем. Формирование и развитие содержания психики и поведения объясняется на основе разворачивания жестко детерминированных причинных цепей, зависящих от внешних воздействий. При этом ассоцианизм обычно относят к классическим, а бихевиоризм к неклассическим теориям [8; 13 и др.], однако по критерию типа изучаемого объекта и соответствующей ему системы детерминационных зависимостей это различие не вполне обоснованно.

В моделях *гештальтпсихологов, Пиаже, Выготского, Рубинштейна, Леонтьева* наряду с внешними, выделяются группы внутренних детерминант, что позволяет описывать поведение более сложных объектов – статистических систем. Развитие психического содержания в неклассических моделях гештальтпсихологии, теории интеллекта Пиаже объясняется как результат взаимодействия внешнего воздействия, играющего роль пускового механизма, на дальнейшее и независимое от этого внешнего разворачивание вероятностных причинных цепей, запускаемых и определяемых внутренними закономерностями системы (переструктурирование на основе законов изоморфности и прегнантности полей в гештальтпсихологии; аккомодирующие дифференциации и комбинированные ассимиляции в концепции прогрессирующего конструирования системы до достижения ею состояния адаптации у Пиаже).

При этом у *гештальтпсихологов и Пиаже* описываются лишь вероятностные (статистические) типы связей причинных цепей. В моделях же *Выготского, Рубинштейна, Леонтьева* анализируются более сложные системы взаимосвязей между зависимыми и независимыми причинными цепями. Внешнее действует на внутреннее не только как пусковой механизм, оно также формирует (порождает у Леонтьева) внутреннее психическое содержание. Поэтому описываются как динамические (жесткие) причинные цепи (интериоризация психологических орудий в процессе общения и обучения, формирование содержания внутреннего психического внешней материальной деятельностью в общении и обучении), так и статистические (функционирование аналитико-синтетических механизмов, динамические особенности психических процессов и др.). Выделяется целостная система детерминационных взаимосвязей (внешние, внутренние детерминанты, взаимодействие между ними), что, как мы отмечали выше, является неотъемлемым требованием построения детерминационной модели открытой нелинейной саморазвивающейся системы - объекта более высокого уровня системной организации.

Основные различия моделей Выготского, Рубинштейна, Леонтьева касаются содержания внешней детерминации, связанного с ним описания зависимых динамических причинных цепей, а также механизмов разворачивания внутренней детерминации. В модели *культурно-исторического подхода* внешними детерминантами выступают объекты и явления окружающей среды (культурная среда как аккумулятор знаковых систем, являющихся психологическими орудиями) и социальное взаимодействие. В детерминационной модели *деятельностного подхода* - культурная среда и взаимодействие с ней субъекта в своем неразрывном единстве как внешняя практическая деятельность. Мы видим, что в культурно-историческом подходе самостоятельное взаимодействие субъекта со средой не выделяется в качестве внешней детерминанты. При этом деятельностную детерминационную модель можно рассматривать *в широком и узком смысле* слова [9; 10], что определяет, в конечном итоге, акценты в расстановке детерминационных влияний и условий развития.

Деятельностная детерминационная модель в *широком смысле* слова включает в себя, наряду с деятельностными компонентами, также и положения культурно-

исторического подхода Выготского о детерминации развития содержания психического отражения со стороны культурной среды в процессе общения. В *узком смысле* слова деятельностная модель представляет собой внешнюю практическую деятельность, в которой детерминационным фактором выступает собственное внешнее взаимодействие субъекта с объектами среды. «По Выготскому развитие происходит через общение только, без обязательного внешнего взаимодействия с объектами, а по Леонтьеву последнее также обязательно наряду с общением и оно первично» [9, с. 3].

Возвращаясь к вопросу о месте культурно-исторического и деятельностного подходов в эпоху постнеклассического идеала рациональности, отметим, что разработанные в них системы детерминационных взаимосвязей, описывающие формирование и развитие психики, соответствуют постнеклассическому пониманию объекта исследования как сложной саморазвивающейся «человекоразмерной» системы, которая не просто моделирует внешнюю реальность, а конструирует свое содержание на основе сложного взаимодействия естественных и искусственных процессов. Культурно-исторический подход Выготского занимает, на наш взгляд, *промежуточное положение* между неклассическими и постнеклассическими моделями, деятельностный же подход следует анализировать в контексте постнеклассической научной парадигмы. «Традиционные» отечественные психологические школы продолжают играть свою эвристическую роль. При этом идеи Выготского не просто дополняют современные представления о природе психического, но и вскрывают проблемы экспериментальной доказательной базы деятельностного подхода, требующей расширения. Это, в частности, касается необходимости дополнительной экспериментальной проверки положений о деятельностной детерминации в узком смысле слова, уточнения механизмов взаимосвязи обучения и психического развития в контексте управляемого инициирования извне процессов самоорганизации элементов познавательной системы субъекта в соответствии с потенциальными возможностями саморазвития системы как целого.

## Литература

1. *Асмолов А.Г.* Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 5-19.
2. *Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.* Кому и как разрабатывать методологию психологии? // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 6–45.
3. *Барыбин А.А., Корляков А.В.* Неравновесная термодинамика. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2011. 153 с.
4. *Брушлинский А.В.* Принцип детерминизма в трудах С.Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 66-73.
5. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 303 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. *Гусельцева М.С.* Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания: дис. ... докт. психол. наук. Москва, 2015. 459 с.
9. *Ильясов И.И.* О проблемных точках деятельностного подхода: текстовые фрагменты из доклада [Электронный ресурс] // Материалы методологического семинара по проблемам деятельностного подхода в психологии. Семинар 2 (29 сентября 2006). URL:

- [http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/02\\_ilyasov.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/02_ilyasov.pdf) (дата обращения 12.11.2015).
10. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 200 с.
  11. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Том 3. Вып. 1. С. 165-178.
  12. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным // Вопросы Философии. 1992. № 12. С. 3-20.
  13. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии: учебник. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2011. 483 с.
  14. *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
  15. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
  16. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
  17. *Леонтьев А.Н.* О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. №1. С. 7-17.
  18. *Леонтьев Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005. №1. С. 74-94.
  19. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. СПб.: Изд-во Азбука, 2010. 288 с.
  20. *Николис Г., Пригожин И.* Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М.: Мир, 1979. 512 с.
  21. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Научно-ред. совет: предс. В.С.Степин. Т. 3. М.: Мысль, 2010. 692 с.
  22. Объективная диалектика: Т.1 / В.П.Бранский, В.В.Ильин, А.С.Кармин и др.; отв. ред. Ф.Ф.Вяккерев. М.: Мысль, 1981. 374 с.
  23. *Погожина И.Н.* Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. 2015. № 3(19). С. 35-44.
  24. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46-57.
  25. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
  26. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
  27. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1959. 356 с.
  28. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 192 с.
  29. *Сачков Ю.В.* К синтезу парадигм (концепций) жесткой детерминации и вероятностной детерминации // Философия науки. Вып. 7: Формирование современной естественнонаучной парадигмы. М., 2001. С. 148-175.
  30. *Степанищев А.Ф.* Становление постнеклассической философии в аспекте концепции детерминизма: Монография. Брянск: БГТУ, 2004. 240 с.
  31. *Степин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С.249-295.
  32. *Степин В.С.* Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18-25.
  33. *Черникова И.В.* Типология науки в контексте современной философии науки // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 71-78.

34. Швырев В.С. О соотношении познавательной и проектно-конструктивной функций в классической и современной науке // *Познание, понимание, конструирование* / Отв. ред. В.А.Лекторский. М.: ИФРАН, 2007. С. 30-47.
35. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

## The Models of Relationship between Training and Psyche development in Cultural-historical and Activity Approaches

Pogozhina I.N.,

*PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, pogozhina@mail.ru*

---

The possibility of referring of the psychological theories studying interrelation of training and mental development processes to this or that stage of scientific knowledge formation on the basis of studied objects types and corresponded determination systems as a basic criterion distinguishing the ideals of scientific rationality is justified. General characteristics of classical, non-classical and post-non-classical models, determination of the mechanisms of dissipative systems, requirements for learning and development model building in the context of post-non-classic science paradigm on the criterion of the system features of the object of cognition are described. Domestic psychological school models are compared with associanism, behaviorism, gestalt psychology and Piaget determination models on the number of options allocated to these determinants, types of causal chains and types of links between causal chains. It is shown that cultural-historical approach is situated intermediately between post-non-classical and non-classical models, while activity approach corresponds to post-non-classical understanding of the object of study as complicated self-developing "man-size" system. Determination relationships models developed by L.V. Vygotskii, S.L. Rubinstein, A.N. Leont'ev continue to play the heuristic role at the present stage of scientific development.

**Keywords:** the cultural-historical approach, activity approach, interrelation of training and mentality development, classical, non-classical, pos-tnon-classical models of determination.

---

### References

1. Asmolov A.G. Istoricheskii smysl krizisa kul'turno-deyatel'nostnoi psikhologii [The historical meaning of the crisis of the cultural activity psychology]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological Journal], 2014, no 1, pp. 5-19.
2. Asmolov A.G., Gusel'tseva M.S. Komu i kak razrabatyvat' metodologiyu psikhologii? [Whom and how is to develop the methodology of psychology?]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2015, no 55, pp. 6–45.
3. Barybin A.A., Korlyakov A.V. Neravnovesnaya termodinamika [Non-equilibrium thermodynamics]. Saint-Petersburg: Publ. GETU «LETI», 2011. 153 p.

4. Brushlinskii A.V. Printsip determinizma v trudakh S.L. Rubinshteina [The principle of determinism in the works of S.L. Rubinstein]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1989, no 4, pp. 66-73.
5. Vygotskii L.S. Lektsii po pedologii [Lectures on pedology]. Izhevsk: Publ. «Udmurtskii universitet», 2001. 303 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected Works: in 6 vol. Vol.1. Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
7. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
8. Gusel'tseva M.S. Kul'turno-analiticheskii podkhod k izucheniyu evolyutsii psikhologicheskogo znaniya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Cultural-analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2015. 459 p.
9. Il'yasov I.I. O problemnykh tochках deyatel'nostnogo podkhoda: tekstovye fragmenty iz doklada [About problematic points of the activity approach: text excerpts from the report] [Elektronnyi resurs]. *Materialy metodologicheskogo seminarā po problemam deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii*. Seminar 2 (29 sentyabrya 2006) [Proceedings of the methodological seminar on the problems of the activity approach in psychology. Workshop 2 (29 September 2006)]. URL: [http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/02\\_ilyasov.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/seminars/activity/materials/02_ilyasov.pdf) (Accessed 12.11.2015).
10. Il'yasov I.I. Struktura protsessa ucheniya [The structure of the teaching process]. Moscow: Publ. MGU, 1986. 200 p.
11. Klochko V.E. Postneklassicheskaya nauka i problema ob'yasneniya v psikhologii [Postnonclassical science and the problem of explanation in psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2008, 3, vol. 1, pp. 165-178.
12. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Sinergetika kak novoe mirovidenie: dialog s I.Prigozhinym [Synergetics as a new vision of the world: dialogue with I. Prigogine]. *Voprosy Filosofii* [Issues of philosophy], 1992, no12, pp. 3-20.
13. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Metodologicheskie osnovy psikhologii: uchebnik [Methodological bases of psychology]. 2-e izd. Moscow: Publ. Yurait, 2011. 483 p.
14. Lektorskii V.A. Epistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya [Epistemology classical and nonclassical]. Moscow: Editorial URSS, 2001. 256 p.
15. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. I [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. I]. Moscow: Pedagogika, 1983. 392 p.
16. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. II [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. II]. Moscow: Pedagogika, 1983. 320 p.
17. Leont'ev A.N. O formirovaniі sposobnostei [On the formation of abilities]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1960, no 1, pp. 7-17.
18. Leont'ev D.A. Neklassicheskii vektor v sovremennoi psikhologii [Non-classical vector in modern psychology]. *Postneklassicheskaya psikhologiya* [Postnonclassical psychology], 2005, no. 1, pp. 74-94.
19. Mamardashvili M.K. Klassicheskii i neklassicheskii idealy ratsional'nosti [Classical and non-classical ideals of rationality]. Saint-Petersburg: Publ. Azbuka, 2010. 288 p.
20. Nikolis G., Prigozhin I. Samoorganizatsiya v neravnovesnykh sistemakh: Ot dissipativnykh struktur k uporyadochennosti cherez fluktuatsii [Self-organization in nonequilibrium systems: From dissipative structures for ordering through fluctuations]. Moscow: Mir, 1979. 512 p. (In Russ.).
21. Stepin V.S. (eds.) Novaya filosofskaya entsiklopediya: V 4 t. T. 3. [New Encyclopedia of Philosophy]. Moscow: Mysl', 2010. 692 p.

22. Vyakkerev F.F. (eds.) Ob"ektivnaya dialektika [The objective dialectic]. Moscow: Mysl', 1981. 374 p.
23. Pogozhina I.N. Determinatsiya razvitiya poznavatel'nykh struktur: postneklassicheskaya teoreticheskaya model' [Determination of cognitive development: postnonclassical theoretical model]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2015, no. 3(19), pp. 35-44.
24. Prigozhin I. Filosofiya nestabil'nosti [Instability Philosophy]. *Voprosy filosofii [Issues of philosophy]*, 1991, no 6, pp. 46-57.
25. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie [Being and consciousness]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1957. 328 p.
26. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii: V 2 t. T. 1 [Fundamentals of General Psychology: in 2 vol. Vol. I]. Moscow: Pedagogika, 1989. 488 p.
27. Rubinshtein S.L. Printsipy i puti razvitiya psikhologii [The principles and ways of development of psychology]. Moscow: Publ. AN SSSR, 1959. 356 p.
28. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [Man and the world]. Moscow: Nauka, 1997. 192 p.
29. Sachkov Yu.V. K sintezu paradigmat (kontseptsii) zhestkoi determinatsii i veroyatnostnoi determinatsii [The synthesis paradigms (concepts) rigid determination and probabilistic determination]. *Filosofiya nauki. Vyp. 7: Formirovanie sovremennoi estestvennonauchnoi paradigmat [Philosophy of Science. Vol. 7: Formation of modern natural science paradigm]*, 2001, pp. 148-175.
30. Stepanishchev A.F. Stanovlenie postneklassicheskoi filosofii v aspekte kontseptsii determinizma: Monografiya [Becoming postnonclassical philosophy in the aspect of the concept of determinism: Monograph]. Bryansk: BGTU, 2004. 240 p.
31. Stepin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya [Classical, neklassika, postneklassika: distinguishing criteria]. *Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura [Postneklassika: philosophy, science, culture]*. Saint-Petersburg: Izdatel'skii dom «Mir'», 2009, pp. 249-295.
32. Stepin V.S. Nauchnaya ratsional'nost' v tekhnogennoi kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyutsiya [Scientific rationality in technogenic culture: types and historical evolution]. *Voprosy filosofii [Issues of philosophy]*, 2012, no. 5, pp. 18-25.
33. Chernikova I.V. Tipologiya nauki v kontekste sovremennoi filosofii nauki [Typology of science in the context of contemporary philosophy of science]. *Voprosy filosofii [Issues of philosophy]*, 2011, no 11, pp. 71-78.
34. Shvyrev V.S. O sootnoshenii poznavatel'noi i proektno-konstruktivnoi funktsii v klassicheskoi i sovremennoi nauke [On the relation between cognitive and structural design and functions in classical and modern science]. In Lektorskii V.A. (ed.) *Poznanie, ponimanie, konstruirovaniye [Knowledge, understanding, designing]*. Moscow: IFRAN, 2007, pp. 30-47.
35. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.



## Новая магистерская программа подготовки психолога образования к профессиональной деятельности

Егорова М.А.,

*кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, egorovama@mgppu.ru*

Представлены основные результаты проекта, выполненного в рамках Государственного контракта Министерства образования и науки РФ № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г., главная цель которого состояла в разработке комплекта учебно-методических материалов основной образовательной программы магистратуры «Школьная психология». Обоснованы методологические принципы проектирования образовательной программы высшего образования (уровень – магистратура), отвечающей требованиям деятельностного и компетентностного подходов к профессиональной подготовке психолога для современной школы. Особый акцент сделан на ориентации учебного процесса на формирование у магистрантов тех компетенций, которые обеспечивают качественное выполнение трудовых действий, предписанных школьному психологу Профессиональным стандартом. Дано обоснование целесообразности построения учебного процесса в модульном формате при условии соответствия содержания модуля ключевой трудовой функции педагога-психолога. Описаны преимущества сетевого взаимодействия организаций-партнеров в формировании профессиональных компетенций обучающихся.

**Ключевые слова:** Профессиональный стандарт «Педагог-психолог», сетевое взаимодействие, модульная образовательная программа, компетенции школьного психолога, деятельностный подход в образовании, стажировочная площадка.

### Для цитаты:

*Егорова М.А.* Новая магистерская программа подготовки психолога образования к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 3. С. 32–40. doi: 10.17759/psyedu.2016080303.

### For citation:

Yegorova M.A. New Master's Programme in Educational Psychology: Training Future Professionals [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 32–40. doi: 10.17759/psyedu.2016080303. (In Russ., abstr. in Engl.)

Поддержка Министерством образования и науки проекта «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов», выполненного по Государственному контракту от 23 мая 2014 г. № 05.043.12.0018 в 2014–2015 гг., было обусловлено рядом причин:

во-первых, масштабной модернизацией российского образования, его приоритетной ориентацией на прикладные аспекты исследовательских проектов;

во-вторых, реализацией на практике некоторых статей Закона «Об образовании в Российской Федерации», в частности, гл. 2, ст. 15, которая посвящена сетевой форме реализации образовательных программ<sup>1</sup>;

в-третьих, введением профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (далее – Профстандарт), который описывает требования к знаниям и умениям специалиста для выполнения определенных трудовых действий [4]. Стандарт задает вектор подготовки психолога для системы образования, конкретизирует условия и механизмы профессионального становления.

Цель проекта состояла в разработке и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной (педагогической) магистратуры «Школьная психология» в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог). Два главных условия определяли стратегию проектирования и претворения в жизнь образовательной программы: первое условие – организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего и общего образования; второе условие – углубленная профессионально-ориентированная практика студентов в рамках сотрудничества школы и вуза.

Проект был осуществлен в три этапа: первый – подготовительный, второй – апробационный, третий – корректирующий.

**На подготовительном этапе** были разработаны:

- 1) соответствующие ключевым трудовым функциям тематические модули основной профессиональной образовательной программы магистратуры: «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»; «Психологическая диагностика обучающихся»;

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», гл. 2, ст. 15. Сетевая форма реализации образовательных программ (фрагмент):

«1. Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

2. Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями, указанными в части 1 настоящей статьи. Для организации реализации образовательных программ с использованием сетевой формы несколькими организациями, осуществляющими образовательную деятельность, такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы».

- «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса»; «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися»; «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии»;
- 2) программа повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог);
  - 3) методические рекомендации по разработке и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог).

Инновационное содержание, структура и организационные формы ОПОП магистратуры «Школьная психология» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» разрабатывались в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы».

Концептуальные основы образовательной программы магистратуры базировались прежде всего на системно-деятельностном и компетентностном подходах к проектированию и реализации учебного процесса, оценке эффективности ОПОП.

Работа в системно-деятельностной парадигме позволила установить необходимый объем и контент учебного материала, выстроить его логику, т. е. последовательность и междисциплинарные связи. Данный подход создает перспективные возможности для конструирования современного формата учебного плана – модульного, в котором модули соответствуют обобщенным трудовым функциям Профстандарта. Конкурентным преимуществом ОПОП, базирующейся на системно-деятельностном подходе, становится научно-методически обоснованная система школьно-университетского партнерства. В условиях интеграции интеллектуальных, информационных и материальных ресурсов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, сетевое взаимодействие школ и вуза позволяет полноценно проводить углубленную профессионально-ориентированную практику магистрантов, переходить от педагогики знаний, умений и навыков к педагогике развития [1].

Реализация компетентностного подхода потребовала проведения аналитической работы преподавателями и методистами по приведению ОПОП подготовки педагога-психолога в соответствие с требованиями Профстандарта: сопоставления трудовых действий Профстандарта и компетенций ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование». Результатом соотнесения ФГОС ВО и Профстандарта в части компетенций и трудовых действий стало уточнение, корректировка и внесение дополнительных компетенций в ОПОП магистратуры «Школьная психология». Освоение модулей ОПОП, в рамках которых идет целевое формирование компетенций и которые ориентированы на реальную профессиональную практику, позволяет выпускнику беспрепятственно включиться в трудовую деятельность. Модуль проектируется таким образом, чтобы будущий педагог-психолог смог ответственно выполнять определенную трудовую функцию Профстандарта. При этом вуз, выбирая для образовательной программы обобщенные трудовые функции (в стандарте – всего 14), должен учитывать региональную специфику демографии, инновационный потенциал организаций общего образования, возможности рынка труда и, главное, запросы социальной сферы и системы образования.

В связи с этим для каждого модуля на подготовительном этапе разработаны требования к образовательной организации (стажировочной площадке). Данные требования призваны обеспечить возможность практической подготовки магистрантов для выполнения определенных трудовых действий под супервизией педагогов-психологов – наставников молодых специалистов. Сформулированы специфичные для каждого модуля (или обобщенной трудовой функции) требования к профессиональной квалификации психологов-супервизоров, способных осуществлять психолого-педагогический процесс в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог-психолог».

Учебный план и график учебного процесса ОПОП магистратуры составлены по модульному принципу (базовая и вариативная части) и для сетевого режима обучения. Для каждого модуля устанавливаются исходные позиции при распределении ответственности за формирование компетенций (их частей) между образовательными организациями – участниками школьно-университетского взаимодействия.

Каждая компетенция несет в себе деятельностную нагрузку. Формирование деятельностной компоненты компетенции вне деятельности, вне реальной практики не может состояться. Поэтому будущий специалист-педагог должен быть включен в систему деятельностной подготовки, осваивать современную психодидактику в условиях специально организованной деятельности с методистом, исследователем, педагогом другого профиля и др. [3] Профессиональная компетенция как целостная единица обобщенной трудовой функции (модуля учебного плана) имеет ряд этапов формирования в ходе учебного процесса (табл.).

Таблица

**Траектория формирования профессиональной компетенции**

<b>Этап учебного процесса. База, на которой формируется компетенция</b>	<b>Этап формирования компетенции</b>
Этап теоретического обучения. <i>Компетенция формируется на базе вуза</i>	Закладывается научно- теоретическая основа компетенции
Переходный этап от знания к обретению способности творчески решать профессиональную задачу.  Учебное пространство данного периода – интерактивные формы занятий – практикумы, практические и лабораторные занятия, семинары.  <i>Компетенция формируется на базе вуза и частично – на базе образовательной организации</i>	Это ключевой этап – для рождения осознанного интереса, профессиональной мотивации; – для овладения технологией работы с психолого-педагогическим инструментарием
Практика (учебная и производственная).  <i>Компетенция формируется на базе образовательной организации</i>	Компетенция как способность применять знания, умения и личностные профессиональные качества для успешной деятельности в области образования, социальной сферы

Итак, компетентностный подход значительно изменяет концепцию вхождения в профессию и в целом освоение практической компоненты профессиональной деятельности. Новая практика магистрантов становится включенным элементом модуля и логически поэтапно формирует закрепленные за модулем компетенции.

Каждый модуль содержит описание контроля полученных компетенций обучающихся, фондов оценочных средств для текущей, промежуточной и итоговой аттестации, а также раздел программы государственной итоговой аттестации. Таким образом, контрольно-оценочные мероприятия образуют целостную систему мониторинга профессионального становления педагога-психолога в течение всего периода обучения в магистратуре. Оценке подвергаются компетенции (их части), содержание которых соотносено и согласованно с формулировками конкретных трудовых действий.

На подготовительном к открытию магистерской программы этапе вузу предстоит выполнить ряд **условий**, которые обеспечивают надлежащий уровень качества образования магистрантов.

1. Определить основания выделения модуля в структурный элемент образовательной программы. Эти основания могут быть различными, но актуальной является направленность подготовки будущих педагогов-психологов в рамках модуля на освоение ключевых обобщенных трудовых функций, установленных Профстандартом: 3.1.1; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.7. Именно ориентация на Профессиональный стандарт и, как следствие, приоритет деятельностного подхода к формированию в учебном процессе компетенций магистрантов обосновывают включение в ОПОП магистратуры вышеперечисленных модулей.
2. Разработать для каждого модуля требования к образовательной организации (стажировочной площадке). Данные требования призваны обеспечить возможность практической подготовки магистрантов для выполнения определенных трудовых действий под супервизией педагогов-психологов общеобразовательной организации. Для каждого модуля (или обобщенной трудовой функции) важно сформулировать специфичные требования к профессиональной квалификации психологов-супервизоров, способных осуществлять психолого-педагогический процесс в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог-психолог».
3. Для каждого модуля установить исходные позиции при распределении ответственности за формирование компетенций (их частей) между образовательными организациями – сетевыми партнерами.
4. Описать для каждого модуля систему контроля формируемых компетенций обучающихся, фондов оценочных средств для текущей, промежуточной и итоговой аттестации, а также раздел программы государственной итоговой аттестации. В целом контрольно-оценочные мероприятия становятся целостной системой мониторинга профессионального становления педагога-психолога в течение всего периода обучения в магистратуре. Оценке подвергаются компетенции (их части), содержание которых соотносено и согласованно с формулировками конкретных трудовых действий Профстандарта.
5. В соответствии с новыми тенденциями в образовании в каждом модуле уделяется внимание формированию компетенций магистрантов в части способности совместно с педагогом разрабатывать индивидуальные учебные планы обучающихся с учетом их психофизических и личностных особенностей.

Подготовительный к открытию программы этап требует согласованного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Суть этого этапа можно соотнести с ориентировочным этапом формирования умственного действия, по П.Я. Гальперину: глубина проработки проекта (модели) магистерской программы, а также полнота описания системы условий эффективной реализации программы<sup>2</sup> надежно обеспечивают дальнейшую успешность магистратуры «Школьная психология».

На подготовительном этапе разрабатывается программа повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог), предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов в условиях сетевого взаимодействия регламента сетевого взаимодействия образовательных организаций, включающего в себя график учебного процесса, расписание, в котором установлены формы занятий – лекции, семинары, практические занятия, мастер-классы и базы их проведения [2].

Программа повышения квалификации строится по модульному принципу и включает в себя:

модуль 1. «Методологические основания деятельности по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению «психолого-педагогическое образование»;

модуль 2. «Нормативно правовое обеспечение деятельности по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (педагог-психолог), предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов в условиях сетевого взаимодействия»;

модуль 3. «Проектирование и реализация основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (педагог-психолог), предполагающих углубленную профессионально-ориентированную практику студентов в условиях сетевого взаимодействия».

В содержание программы повышения квалификации включаются инновационные технологии формирования компетенций у будущих педагогов-психологов, технологии проектирования основных профессиональных образовательных программ методического сопровождения подготовки учебно-методических комплексов, технологии создания и функционирования сетевых организаций.

**На апробационном этапе** прошла апробация модулей новой магистерской программы «Школьная психология» в пяти российских университетах:

- Волгоградский государственный социально-педагогический университет – модуль «Психологическая диагностика обучающихся»;
- Уральский государственный педагогический университет – модуль «Психологическая диагностика обучающихся»;

---

<sup>2</sup> Эффективность магистерской программы может быть оценена по итогам государственной аттестации и по отзывам руководителей организаций, в которых работают выпускники.

- Забайкальский государственный университет – модуль «психологическое консультирование»;
- Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева – модуль «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»;
- Московский государственный психолого-педагогический университет – модули «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»; «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися»; «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии».

Важным шагом апробации стало распределение ответственности за формирование компетенций между вузом и сетевыми организациями. Требования к сетевой организации, разработанные на первом этапе, позволили провести экспертную оценку образовательной организации, претендующей на статус стажировочной площадки. Разработанные документы, регламентирующие присвоение статуса стажировочной площадки Учебно-методического объединения (УМО), позволяют привлекать ответственных компетентных партнеров в лице психологов-супервизоров образовательных организаций, обеспечивают сохранение профессиональных традиций и дальнейшее развитие профессиональных новаций. Решением Президиума УМО по психолого-педагогическому образованию от 13 октября 2014 года статус стажировочной площадки присвоен тринадцати образовательным организациям пяти регионов России, организации внесены в реестр стажировочных площадок УМО, выданы сертификаты статуса. Каждым вузом заключены договоры с сетевыми организациями, назначены руководители практики с обеих сторон. Программа практик прошла апробацию, что позволило получить обширный материал, анализ которого уточняет условия, содержание, формы организации учебного взаимодействия организаций.

Всего в апробации приняли участие 197 магистрантов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» на различных магистерских программах. В установленные техническим заданием сроки студенты успевали освоить один или два модуля (трудовую функцию) ОПОП.

**На корректирующем этапе** проекта в 2015 г. решены следующие задачи:

- 1) разработана модель углубленной профессионально-ориентированной практики студентов в условиях сетевого взаимодействия организаций-партнеров;
- 2) проведены курсы повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог). Повышение квалификации прошли 177 преподавателей и специалистов из 44 вузов Российской Федерации;
- 3) продолжена апробация новых модулей ОПОП магистратуры, в которой участвовали 97 студентов;
- 4) доработаны модули ОПОП магистратуры по результатам проведенной апробации.

**Выводы:**

- Важнейшим механизмом практического использования и применения результатов Проекта становится внедрение в образовательную практику требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»

о сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования. Сетевое взаимодействие эффективно способствует академической мобильности обучающихся и преподавателей, обеспечивает открытость и доступность образования, гарантирует молодым людям право выбора лучших образовательных практик.

- Разработанные в Проекте учебно-методические комплексы учебных модулей (или формируемых «под ключ» трудовых функций педагога-психолога) получили самую высокую экспертную оценку в профессиональном сообществе и в Министерстве образования и науки. Можно уверенно констатировать, что магистратура «Школьная психология» является инновационной программой подготовки педагога-психолога для Новой школы.

**Финансирование:** работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (Государственный контракт № 05.043.12.0018 от 23.05.2014).

## Литература

1. *Васягина Н.Н., Егорова М.А., Максимова Л.А., Минюрова С.А.* Школьно-университетское партнерство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 7–11.
2. *Максимова Л.А., Минюрова С.А., Васягина Н.Н., Егорова М.А., Гутина Г.Ю., Емельянова И.В.* Опыт повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации магистерской программы «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 128–137. doi: 10.17759/psyedu.2015070412.
3. *Марголис А.А.* О подготовке кадров для психолого-педагогического сопровождения новых стандартов // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 26–28.
4. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)"» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575).

# New Master's Programme in Educational Psychology: Training Future Professionals

Yegorova M.A.,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Educational Psychology, MSUPE,  
Moscow, Russia, egorovama@mgppu.ru*



---

The article presents main results of the project implemented within the framework of the State Contract of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 05.043.12.0018 of 23 May 2014 aimed at developing a set of academic materials for the master's programme in School Psychology. The article explains the methodological principles underlying the design of academic courses in higher education (master's degree level) fulfilling the requirements of activity- and competency-based approaches to the professional training of psychologists for modern schools. Particular emphasis is placed on organizing the educational process in a way that ensures the formation of competencies in students necessary for their work as qualified school counselors as defined by the professional standard. The article argues that it also is appropriate to organize teaching and learning in modules given that the content of modules correspond with the key professional skills of the school psychologist. The advantages of network interaction between partner organizations for the development of professional competencies in students are described as well.

**Key words:** professional standard of the teacher-psychologist, networking, modular educational programme, school psychologist competencies, activity approach in education, internship site.

---

### Funding

The work was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (State contract No. 05.043.12.0018 of May 23, 2014).

### References

1. Vasyagina N.N., Egorova M.A., Maksimova L.A., Minyurova S.A. Shkol'no-universitetskoe partnerstvo kak uslovie povysheniya kachestva podgotovki pedagoga-psikhologa [School-University partnership as a condition of improvement of quality of training of educational psychologist]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [*Pedagogical education in Russia*], 2015, no. 10, pp. 7-11.
2. Maksimova L.A., Minyurova S.A., Vasyagina N.N., Egorova M.A., Gutina G.Yu., Emel'yanova I.V. Opyt povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov i spetsialistov uchebno-metodicheskikh sluzhb po proektirovaniyu i realizatsii masterskoj programmy «Shkol'naya psikhologiya» [Elektronnyi resurs] [Experience of professional development of pedagogical workers and specialists of educational-methodical services for the design and implementation of the master program «School psychology»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological science and education psyedu.ru*], 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 128–137. doi:10.17759/psyedu.2015070412.
3. Margolis A.A. O podgotovke kadrov dlya psikhologo-pedagogicheskogo so-provozhdeniya novykh standartov [Training of personnel for psychological and pedagogical support of new standards]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"e-dineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [*Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education*], 2012, no. 2, pp. 26–28.
4. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 N 514n"Ob utverzhdenii profes-sional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [About approval of professional standard "Teacher-psychologist (a psychologist in the field of education)]. (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 18.08.2015 N 38575).

## Проектирование вводного (адаптационного) модуля магистратуры по направлению «44.04.02. Психолого-педагогическое образование» для обучающихся с базовым педагогическим образованием

**Минюрова С.А.,**

*доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, заведующая кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Россия, minyurova@uspu.ru*

**Максимова Л.А.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, директор Института психологии, заведующая кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Россия, maximova70@mail.ru*

### Для цитаты:

*Минюрова С.А., Максимова Л.А. Проектирование вводного (адаптационного) модуля магистратуры по направлению «44.04.02. Психолого-педагогическое образование» для обучающихся с базовым педагогическим образованием [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 3. С. 41–49. doi: 10.17759/psyedu.2016080304.*

### For citation:

*Minyurova S.A., Maksimova L.A. Designing Introductory (Adaptation) Graduate Module in Psychology and Education for Students with Undergraduate Degree in Pedagogy [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 41–49. doi: 10.17759/psyedu.2016080304. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Представлен опыт разработки вводного (адаптационного) модуля ОПОП магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог), предполагающего углубленную профессионально ориентированную практику студентов в условиях сетевого взаимодействия, для выпускников педагогического бакалавриата (направление «44.03.01. Педагогическое образование»). Авторами выполнен сравнительный анализ содержания компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям «44.03.01. Педагогическое образование» и «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» на уровне бакалавриата, выявлены сферы деятельности, в рамках которых проявляется дефицит сформированности компетенций у выпускников педагогических направлений, поступающих на магистерскую подготовку по психолого-педагогическому направлению: организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, психологическое просвещение, психологическая диагностика и профилактика. Учитывая, что подготовка к профессиональной деятельности в области коррекционно-развивающей работы, психологической диагностики и психологической профилактики является обязательной частью подготовки магистрантов психолого-педагогического направления, формирование данных компетенций становится задачей соответствующих модулей магистерской подготовки. Содержание вводного (адаптационного) модуля в соответствии с этим должно обеспечивать, во-первых,

введение в психолого-педагогическую деятельность, во-вторых, формирование компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий в рамках трудовой функции «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса». Авторами предлагается структура вводного (адаптационного) модуля, восполняющего у выпускников педагогических направлений дефицит общей психологической подготовки и позволяющего стать основой для успешного обучения в магистратуре по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

**Ключевые слова:** модернизация педагогического образования, проектирование основных профессиональных образовательных программ, психолого-педагогическое образование.

Осознание недостаточности психологических знаний для решения проблем обучения и воспитания приводит многих педагогов к выбору специализированных психолого-педагогических магистерских программ. Для таких магистрантов ранее полученное педагогическое образование становится солидной основой для продолжения обучения, однако возникают сложности, обусловленные дефицитом общей психологической подготовки. В этой связи становится актуальной разработка в рамках программы магистратуры по направлению «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» вводного (адаптационного) модуля для выпускников педагогических направлений.

На *первом этапе проектирования* адаптационного модуля нами была поставлена задача провести сравнительный анализ содержания компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлениям «44.03.01. Педагогическое образование» и «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» на уровне бакалавриата [2; 3].

Таблица 1

**Сравнение представленности компетенций по направлениям подготовки «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» и «44.03.01. Педагогическое образование»**

Компетенции	Совпадение компетенций (%)		
	полное	частичное	отсутствует
Общекультурные	90	–	10
Общепрофессиональные	54	39	7
<b>Профессиональные (по видам деятельности)</b>			
Педагогическая	23	77	–
Социально-педагогическая	–	14	86
Психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения	36	36	28
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ	–	–	100
<b>Общее количество компетенций</b>	41	30	29

Как видно из табл. 1, две трети компетенций, формируемых у выпускников бакалавриата педагогического и психолого-педагогического направлений, можно считать либо полностью, либо частично совпадающими.

Общекультурные компетенции универсальны для всех направлений УГСН «Образование и педагогические науки». Анализ показал полное совпадение ФГОС ВО обоих направлений в части формирования трети профессиональных компетенций в сфере

организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса общего, профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения. Данные компетенции связаны с умениями выпускников педагогического направления организовывать деятельность детей и подростков, ориентируясь на их индивидуальные и возрастные особенности, а также со способностью проектировать образовательный процесс, благоприятный для личностного развития ребенка. Ориентация педагогической подготовки студентов на использование проектного подхода позволяет выпускникам-бакалаврам быть готовыми к руководству проектно-исследовательской деятельностью детей.

Несколько меньший процент совпадающих профессиональных компетенций отмечается в сфере педагогической деятельности. Выпускники педагогического направления обладают способностью к организации игровой, продуктивной, учебной и самостоятельной деятельности детей, готовы к эффективному взаимодействию с родителями и коллегами в процессе реализации образовательного процесса. Следует отметить, что сильной стороной подготовки педагогов является готовность выпускников-бакалавров к разработке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и умение создавать условия для успешной адаптации детей на этапе вхождения в образовательный процесс. Однако ФГОС ВО по направлению «44.03.01. Педагогическое образование» не предусматривает формирования компетенций в сфере организации психологического просвещения родителей и педагогов, психологической диагностики и профилактики. В меньшей степени бакалавры-педагоги готовы к реализации социально-педагогической деятельности и не обладают необходимыми компетенциями в области организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Таким образом, по результатам первого этапа были выявлены сферы деятельности, в рамках которых проявляется дефицит сформированности компетенций у выпускников педагогических направлений, поступающих на магистерскую подготовку по психолого-педагогическому направлению: организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, психологическое просвещение, психологическая диагностика и профилактика.

На **втором этапе проектирования** нами была поставлена задача определить в соответствии с выделенными дефицитными сферами деятельности набор компетенций и трудовых действий, которые необходимо сформировать у выпускников педагогических направлений. Для этого был выполнен сравнительный анализ профессиональных компетенций, формирование которых предполагает ФГОС ВО по направлению «44.03.02. Психолого-педагогическое образование», и трудовых действий в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4].

Таблица 2

**Компетенции и трудовые действия, подлежащие формированию на этапе изучения адаптационного модуля магистратуры по направлению «44.03.02. Психолого-педагогическое образование»**

Трудовые действия (Профессиональный стандарт «Педагог-психолог»)	Компетенции (ФГОС ВО «44.03.02. Психолого-педагогическое образование»)
<i>Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации</i>	
Реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на	Готовность к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПК-15).

развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении	Способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32).
Совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации	Готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-33).
Реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся	Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35)
<i>Психологическая диагностика детей и обучающихся</i>	
Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы	Готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2).
Скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи	Готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-33).
<i>Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса</i>	
Ознакомление педагогов, преподавателей, администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей) с основными условиями психического развития ребенка (в рамках консультирования, педагогических советов)	Способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей (ПК-25)
Просветительская работа с родителями (законными представителями) по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности ребенка	
Информирование о факторах, препятствующих развитию личности детей, воспитанников и обучающихся о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи	Способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПК-36)
<i>Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)</i>	

Реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения	Готовность к организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося (ПК-15). Способность участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов (ПК-18). Способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами (ПК-21)
--	--

Учитывая, что подготовка к профессиональной деятельности в области коррекционно-развивающей работы, психологической диагностики и психологической профилактики является обязательной частью подготовки магистрантов психолого-педагогического направления, формирование данных компетенций и трудовых действий становится задачей соответствующих модулей магистерской подготовки.

Содержание вводного (адаптационного) модуля в соответствии с этим должно обеспечивать, во-первых, введение в психолого-педагогическую деятельность, во-вторых, формирование компетенций, необходимых для выполнения трудовых действий в рамках трудовой функции «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса».

На **третьем этапе проектирования** нами было разработано содержание вводного (адаптационного) модуля.

### Содержание вводного (адаптационного) модуля.

#### Цели освоения модуля:

- обеспечить введение в психолого-педагогическую деятельность;
- сформировать готовность к осуществлению психологического просвещения субъектов образовательного процесса.

#### Задачи:

- сформировать представления о специфике профессиональной деятельности педагога-психолога;
- освоить содержание основных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога в образовательной организации;
- ознакомиться с различными направлениями и формами работы педагога-психолога;
- освоить основные понятия и категории психолого-педагогической деятельности;
- сформировать мотивационно-личностную готовность магистров к профессиональной деятельности в сфере психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях;
- обеспечить формирование навыков проведения психологического просвещения;
- сформировать готовность к взаимодействию с педагогическим коллективом при проведении мероприятий, направленных на психологическое просвещение детей и родителей;
- развивать умения в области рефлексии профессионального опыта.

#### *Место модуля в структуре программы.*

Модуль изучается в 1-м семестре и является обязательным для обучающихся, поступивших после окончания бакалавриата по направлению «44.03.01. Педагогическое образование». Общая трудоемкость модуля составляет 5 зачетных единиц, 180 ч: аудиторных – 32 ч, из них лекционных – 8 ч, семинарских – 24 ч, учебная и учебно-ознакомительная практика – 36 ч, НИРС и СРС – 76 ч, экзамен – 36 ч).

#### *Структура вводного (адаптационного) модуля.*

##### 1. Учебно-ознакомительная практика.

Учебно-ознакомительная практика предваряет теоретическое обучение и организуется на базе образовательных организаций – стажировочных площадок, отвечающих требованиям, предусмотренным проектами модернизации педагогического образования в РФ. На данном этапе магистранты знакомятся с образцами профессиональных действий педагога-психолога, относящихся к различным трудовым функциям, в том числе к психологическому просвещению субъектов образовательного процесса. Продолжительность учебно-ознакомительной практики – 8 ч.

##### 2. Теоретическое обучение.

В соответствии с целями изучения модуля теоретическое обучение включает в себя две обязательные для изучения части:

- «Введение в психолого-педагогическую деятельность»;
- «Психологическое просвещение в структуре психолого-педагогического сопровождения»

и дисциплину по выбору из двух возможных, содержательно связанных с формированием компетенций в области психологического просвещения:

- практикум «Психологическое просвещение родителей и педагогов»;
- практикум «Психологическое просвещение в структуре психологической помощи лицам с трудностями обучения, развития и социальной адаптации».

Дисциплина «Введение в психолого-педагогическую деятельность» – 3 зачетные единицы, 108 ч (аудиторных – 16 ч, из них лекционных – 4 ч, семинарских – 12 ч, СРС – 56 ч, контроль – 36 ч; форма аттестации – экзамен),

Дисциплина «Психологическое просвещение в структуре психолого-педагогического сопровождения» – 2 зачетные единицы, 72 ч (аудиторных – 16 ч, из них лекционных – 4 ч, семинарских – 12 ч, СРС – 56 ч; форма аттестации – зачет).

Практикумы по выбору «Психологическое просвещение родителей и педагогов» / «Психологическое просвещение в структуре психологической помощи лицам с трудностями обучения, развития и социальной адаптации» – 2 зачетные единицы, 72 ч (аудиторных – 14 ч, из них лекционных – 2 ч, семинарских – 12 ч, СРС – 58 ч; форма аттестации – зачет).

##### 3. Учебная (распределенная) практика.

Учебная практика организуется на базе стажировочных площадок, общая продолжительность – 28 ч в течение изучения модуля. Для магистров с ОВЗ выбор места прохождения практик согласуется с требованием их доступности для данных обучающихся. На базе практики магистры в условиях супервизии выполняют определенные трудовые действия, связанные с изучаемым теоретическим материалом.

##### 4. НИРС.

На этом этапе предполагается выполнение магистрами мини-исследований, содержащих анализ затруднений в выполнении определенных профессиональных действий. Результаты исследований оформляются и включаются в портфолио магистранта.

##### 5. Теоретико-рефлексивный этап.

На данном этапе организуется индивидуальная и групповая рефлексия профессиональной деятельности с учетом результатов НИРС. Под руководством преподавателя магистры формируют общий алгоритм профессиональных действий, связанных с выполнением определенных трудовых действий [1].

#### **Требования к результатам освоения модуля.**

В результате изучения модуля магистры должны обладать следующими компетенциями:

- ПК-25 – «способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей» (в соответствии с требованиями ФГОС ВО «44.03.02. Психолого-педагогическое образование»);
- ПК-49 – «умение организовывать рефлексию профессионального опыта» (в соответствии с требованиями ФГОС ВПО «44.04.02. Психолого-педагогическое образование»);
- понимание содержания, смысла, основных целей, социальной значимости профессии педагога-психолога (дополнительная компетенция).

Таким образом, предлагаемый нами вводный (адаптационный) модуль в рамках программы магистратуры по направлению «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» восполняет для выпускников педагогических направлений дефицит общей психологической подготовки и становится основой для успешной самостоятельной практической деятельности в качестве педагога-психолога.

### **Литература**

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 1–18. doi:10.17759/psyedu.2014060201.
2. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Сайт Министерства труда и социальной защиты РФ. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (дата обращения: 31.03.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «44.03.01. Педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 31.03.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «44.03.02. Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 31.03.2016).



# Designing Introductory (Adaptation) Graduate Module in Psychology and Education for Students with Undergraduate Degree in Pedagogy

**Minyurova S.A.,**

*PhD in Psychology, Professor, First Vice-Rector, Vice-Rector for academic affairs, Head of the Chair of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, minyurova@uspu.ru*

**Maksimova L.A.,**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Institute of Psychology, Head of the Chair of Social Psychology, Conflict Resolution and Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, maximova70@mail.ru*

---

The article describes the authors' experience of developing an introductory (adaptation) module of the basic master's programme in Psychology and Education, involving in-depth practice in the context of networking, aimed at graduate students with bachelor degree in Pedagogy. The authors carried out a comparative analysis of the content of competencies defined by the federal state educational standards of graduate education "44.03.01 Pedagogy" and "44.03.02 Psychology and Education" and revealed the following areas in which undergraduate students applying for master's degree clearly lack necessary competencies: organization of psychological and educational support for children with disabilities; providing psychological information; psychological assessment and prevention. Given that training for professional careers in the field of correctional and developmental work, psychological assessment and psychological prevention is an essential part of the master's programme in Psychology and Education, developing these competencies becomes the main task of the programme's respective modules. Thus the content of the introductory (adaptation) module should, firstly, provide an insight into the professional activities of an educational psychologist, and, secondly, develop the competencies required for providing psychological information to all participants of the educational process. The authors propose the structure of the introductory (adaptation) module that would serve to fill in the gaps in the graduates' general knowledge in psychology and help them to study successfully in the master's programme in Psychology and Education.

**Keywords:** modernization of teacher education, designing basic professional educational programs, education in psychology and pedagogy.

---

## References

1. *Margolis A.A.* Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements to modernization of the main professional educational programs of preparation of pedagogical shots according to the

Минюрова С.А., Максимова Л.А. Проектирование вводного (адаптационного) модуля магистратуры по направлению «44.04.02. Психолого-педагогическое образование» для обучающихся с базовым педагогическим образованием  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 41–49.

Minyurova S.A., Maksimova L.A. Designing Introductory (Adaptation) Graduate Module in Psychology and Education for Students with Undergraduate Degree in Pedagogy  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 41–49.

- professional standard of the teacher: offers to realization of activity approach in preparation of pedagogical shots]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological science and education psyedu.ru*], 2014, vol. 6, no. 2, pp. 1–18. doi:10.17759/psyedu.2014060201.
2. Professional'nyi standart «Pedagog-psikholog» (psikholog v sfere obrazovaniya) [Elektronnyi resurs] [Professional standard «psychologist» (psychology in education)]. *Sait Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity* RF. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (Accessed 31.03.2016).
  3. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu «44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. [Federal state educational standard of higher education in the direction «Pedagogical education 44.03.01»]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya*. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (Accessed 31.03.2016).
  4. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu «44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. [Federal state educational standard of higher education in the direction «44.03.02 Psychological and pedagogical education»]. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya*. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (Accessed 31.03.2016).

## Особенности сетевого взаимодействия образовательных организаций в условиях модернизации российского образования

**Захарова А.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, nastasha@mail.ru*

**Староверова М.С.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия, staroverovams@mail.ru*

---

Поднимаются вопросы изменения структуры и содержания системы высшего профессионального образования в соответствии с запросами со стороны общества и государства. Подчеркивается, что одним из эффективных управленческих механизмов в вузовской среде является механизм сетевого взаимодействия. Это означает, что учреждения образования должны кооперироваться для решения общих целей и задач, привлекать различного рода ресурсы (материальные, информационно-технологические, научно-технические и т. д.) с возможностью их использования всеми участниками проекта. Обозначается противоречие между потребностями будущих специалистов в инновационных технологиях обучения и невозможностью полного удовлетворения этих потребностей в динамично изменяющихся условиях современного общества.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, вуз, высшее профессиональное образование, модернизация, образовательная организация.

---

**Для цитаты:**

*Захарова А.В., Староверова М.С. Особенности сетевого взаимодействия образовательных организаций в условиях модернизации российского образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 50–62 doi: 10.17759/psyedu.2016080305*

**For citation:**

Zakharova A.V., Staroverova M.S. Networking Algorithm in Educational Institutions in the Context of Modernisation of Russian Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 50–62 doi: 10.17759/psyedu.2016080305. (In Russ., abstr. in Engl.)

Модернизация российского образования сегодня признана генеральной линией государственной политики Российской Федерации в сфере высшего профессионального образования, основная цель которой – создание инновационных моделей образования, которые отвечают требованиям, порожденным стремительным информационно-технологическим развитием общества [14].

Процессы трансформации, происходящие в российском обществе, кардинально меняют траекторию развития и перестройку основных направлений деятельности образовательных организаций, в том числе и высших учебных заведений, находящихся на этапе преобразований.

На сегодняшний день отмечается острая необходимость в приведении структуры и содержания профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда, поскольку все стремительнее увеличивается разрыв между теоретическими знаниями, получаемыми в вузах, и практическими потребностями системы образования [6; 11; 20]. Возрастает необходимость в постоянном расширении практической сферы применения этих знаний. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года также подчеркивается приоритетный характер высшего образования [14].

В сложившейся ситуации отличительной чертой современной системы высшего образования является переход от монополии государственных институтов в части формирования содержания образования к полиполии – включению в эту систему новых участников, в частности практических учреждений системы образования [5; 12; 22].

Потребность образовательных организаций развиваться в данных условиях возникает в силу того, что такой тип взаимодействия между образовательными учреждениями становится высокоэффективным механизмом коммуникации и позволяет динамично. Под сетевой формой реализации образовательных программ (далее - сетевая форма) понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций.

Сетевое взаимодействие в системе образования имеет ряд преимуществ, поскольку позволяет:

- распределять ресурсы между образовательными организациями при общей задаче деятельности;
- осуществлять прямой контакт представителей образовательных организаций друг с другом, экономя временной и административных ресурсов;
- планировать и выстраивать вариативные программы и траектории движения при общности внешней цели;
- использовать «общий ресурс» сети для нужд каждого образовательного учреждения.

Соответственно, сетевое взаимодействие должно рассматриваться как значимый фактор инновационного образования, поскольку позволяет усилить ресурс любого образовательного учреждения за счет ресурсов других учреждений. Более того, сетевые формы обучения законодательно закреплены в ст. 15 п. 1. закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой указывается, что форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций [21].

Данный аспект сетевого взаимодействия представляет одно из существенных изменений в деятельности образования – развитие вариативности образовательных программ, способствует возможности выбора обучающимся уровня и вида образования и большей ориентации профессионального образования на требования рынка труда [1; 10; 17; 19].

Отличительная особенность сетевого сообщества состоит в том, что оно является саморегулируемым, и при взаимодействии между учреждениями образуются устойчивые горизонтальные связи [19; 20]. Наряду с этим важно подчеркнуть, что сеть образовательных учреждений в инновационной инфраструктуре отличается от образовательной сети учреждений, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образовательного процесса [2, с. 21]. Сетевое взаимодействие удерживается общей проблематикой и интересами всех образовательных учреждений сети. Это всегда результат проектного замысла, поскольку образовательные организации должны участвовать в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы своего взаимодействия.

К основным характеристикам сетевого взаимодействия можно отнести, во-первых, пространство, позволяющее установить и определить содержание разнообразных горизонтальных и вертикальных связей в сети, во-вторых, информацию, выступающую предпосылкой и связующим звеном во всех видах взаимодействий, и наконец, в-третьих, время, показывающее логику и длительность развития отношений между участниками образовательной сети. Формированию устойчивого сетевого взаимодействия способствуют территориальная близость входящих кластеров (партнеров-сети), единая инфраструктура (информационно-образовательная среда), общие социокультурные условия (цели, задачи, принципы реализации проекта) [15].

Формирование систем коммуникации вузов-партнеров между собой является важнейшей задачей, стоящей перед профессорско-преподавательским составом и руководством вуза в связи с модификацией российского образования. По мнению многих ученых, сетевое взаимодействие можно рассматривать как технологичный инструмент, позволяющий вузу динамично ориентироваться на рынке труда [3; 7; 8; 16].

Выстраивание схемы взаимодействия учреждений высшего образования в условиях сетевого сотрудничества позволяет им находиться в числе лидеров российского образования, поскольку создает возможность мгновенно реагировать на малейшие изменения со стороны системы и запросов общества и государства.

В целом мы можем говорить о том, что работа в данном направлении позволяет вузам-партнерам решать следующие задачи:

- повышение качества и доступности образовательных программ;
- разработка актуальных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований;
- повышение конкурентоспособности среди вузов;
- развитие академического потенциала вузов посредством коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, полученных в рамках сети [4, с. 183-184].

Исходным моментом сетевого взаимодействия является общность целей и интересов участников-партнеров, технологий их достижения. Это позволяет определить конечный результат совместной деятельности – повышение качества и доступности образовательных программ.

Указанные направления деятельности, а именно: повышение качества и доступности образовательных программ и их соответствие потребностям практической сферы, на наш взгляд, реализованы в процессе конструирования модуля основной профессиональной

образовательной программы «Школьная психология» по направлению подготовки психолого-педагогическое образование.

Подготовка специалистов, в данном случае – педагогов-психологов в сфере образования, должна осуществляться в рамках компетентностной парадигмы, призванной расширить возможности и увеличить гибкость при формировании различных образовательных траекторий с установкой на пригодность к трудоустройству в соответствии с конкретными запросами практических учреждений образования, выступающих звеньями сети.

Программа подготовки магистров построена по модульному принципу и предполагает включение в данный модуль производственной практики, а также научно-исследовательской работы в условиях сетевого взаимодействия. В основу построения рабочих программ дисциплин модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» положена компетентностно-профессиональная модель выпускника, включающая в себя как общекультурные, так и профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения. Сегодня можно со всей определенностью утверждать, что реализация современной парадигмы профессионального образования, ее эффективность и качество во многом зависят от формирования необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, наличия сформированного профессионального сознания выпускника вуза. Однако в условиях модернизации и реформирования система подготовки психолого-педагогических кадров в высших учебных заведениях нуждается в пересмотре, и ведущая роль вузов в этом процессе может быть справедливо оспорена, если система подготовки оторвана от практических учреждений образования.

Основная задача подготовки педагогов-психологов на современном этапе проводимых реформ заключается в том, чтобы выпускник вуза мог выстраивать собственную профессиональную траекторию развития на основе профессионального стандарта; это и будет являться основным образовательным результатом деятельности высшего учебного заведения. Для решения поставленной задачи необходимы именно практико-ориентированные модели подготовки специалистов образовательных учреждений, создание и разработка которых возможны на базе пилотных площадок образовательных организаций.

Согласованная работа участников сетевого взаимодействия строится на основе следующих принципов:

- принцип добровольного включения участников в сетевое образовательное пространство с целью апробации модуля;
- принцип целостности (достижение согласованности действий для решения задач между всеми участниками процесса, а именно формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов на полигоне пилотных площадок образовательных учреждений);
- принцип «ведущего звена» (наличие участника-интегратора, обладающего максимальными ресурсами для поддержания функционирования сети) [4, с. 184].

В исследованиях Р.А. Заякиной и М.В. Ромма [9, с. 121] обозначены современные тенденции в образовательной и социальной среде применительно к процессу сетевого взаимодействия и определены основные стратегии развития «ключевого актора»:

- «максимальная открытость» основных направлений деятельности (научных, исследовательских, образовательных) вуза;
- диагностика структуры и границ сети с учетом изменения позиций других участников с целью оптимизации процесса взаимодействия для получения необходимых результатов;
- аккумуляция имеющихся интеллектуальных и технических сетевых ресурсов;
- активное посредничество между наибольшим числом субъектов образования для эффективного регулирования различных информационных и прочих ресурсных потоков;
- поддержание высокой скорости информационного трансфера внутри сети и с внешними для сети источниками.

Компетентностно-профессиональная модель выпускника строится в соответствии с профессиональным стандартом «педагог-психолог» (психолог в сфере образования), однако именно на базах практических образовательных организаций, пилотных площадок сети производится отбор формируемых компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Только в условиях компетентностной парадигмы, предполагающей формирование профессиональных компетенций будущих специалистов, в условиях сетевого взаимодействия на базе пилотных площадок практических образовательных организаций можно говорить о повышении качества основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО).

Реализация алгоритма сетевого партнерства для решения задач модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» в рамках разработки ОПОП «Школьная психология» осуществлялась поэтапно.

На *подготовительном этапе* были разработаны нормативные документы, определяющие статус пилотной площадки образовательной организации, описаны критерии соответствия данному статусу, обозначены необходимые ресурсы. Отбор участников-партнеров сети проводился достаточно тщательно по заранее разработанным критериям, касающимся, прежде всего, кадрового и программно-методического потенциала практического образовательного учреждения.

Требования к кадровому потенциалу предполагают, что более половины педагогического состава организации должны составлять специалисты с высшим профессиональным образованием, имеющие опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), транслирующие накопленный опыт на научно-практических, научно-методических мероприятиях, постоянно повышающие свой профессиональный уровень.

В штатном расписании образовательной организации должна присутствовать должность «педагог-психолог». Специалисты, занимающие данные должности, должны обладать профессиональной и личностной готовностью взять на себя функции руководителя производственной практики, уметь применять в процессе формирования у магистров необходимых профессиональных компетенций современные интегративные, инновационные технологии обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Программно-методический потенциал организации состоит в использовании авторских программно-методических и дидактических разработок в области инклюзивного обучения, разработке, апробации и внедрении в практику работы специалистов системы сопровождения коррекционно-педагогических и психокоррекционных программ и

технологий, а также в разработке адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, своем развитии и социальной адаптации.

Данные задачи решались на встрече с руководителями образовательных организаций путем подписания договоров о сотрудничестве и оформления паспортов пилотных площадок.

На *основном этапе* сетевого взаимодействия с практическими образовательными учреждениями были обозначены приоритетные направления сотрудничества, цель и задачи, решаемые в рамках реализации проекта.

Приоритетные направления сотрудничества:

- проведение исследований;
- организация и проведение учебной и производственной практики;
- повышение профессиональной компетентности педагогов образовательной организации в рамках сетевого взаимодействия «практическая организация образования – вуз».

Основные задачи:

- закрепление общекультурных и профессиональных компетенций, полученных в результате освоения теоретической части основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Школьная психология» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог);
- приобретение навыков, необходимых для осуществления трудовых функций школьного психолога, в контексте реализации профессионального стандарта педагога-психолога (психолог в сфере образования);
- трансляция специалистами образовательной организации передового научно-практического опыта;
- повышение профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов посредством включения их в сетевое взаимодействие на базе пилотной площадки образовательной организации.

Данные задачи реализовывались путем распределения «зон ответственности» между наставниками-супервизорами и руководителями практики.

Таблица

**Распределение «зон ответственности» по этапам и видам работ**

Разделы (этапы) практики	Форма текущего контроля	Ответственный
1. Ориентировочный этап	План практики, реестр практических психодиагностических задач в области образования	Руководитель практики от вуза
2. Этап апробации профессиональных действий в	Отчет о проведении разных видов психодиагностических	психолог-супервизор



условиях образовательной организации (ОО)	обследований (инструментарий, протоколы, математико-статистический анализ, психолого-педагогические заключения и др.)	
3. Этап выполнения психолого-педагогического исследования (НИРС)	Отчет по НИРС (мини-исследование условий эффективности и проблем выполнения профессиональных действий в области психодиагностики)	руководитель практики от вуза; психолог-супервизор
4. Теоретико-рефлексивный этап	Протокол групповой дискуссии, индивидуальная рефлексия профессиональных возможностей (эссе)	психолог-супервизор
5. Этап подготовки отчетных материалов	Отчет о практике Зачет	руководитель практики от вуза

На *заключительном этапе* был проведен тщательный анализ учебно-отчетной документации (отчета о практике, дневника практики, отчета по НИРС), профессиональных действий практиканта, отраженный в протоколе групповой дискуссии и проведенной индивидуальной рефлексии профессиональных возможностей, выявлены «проблемные узлы» сетевого взаимодействия.

На основании полученных в ходе взаимодействия результатов были разработаны следующие рекомендации по совершенствованию форм и содержания сотрудничества.

- Использовать сетевое взаимодействие с целью организации внутрикорпоративного обучения сотрудников организации.
- Обеспечить мотивацию совместной сетевой деятельности для сотрудничества с целью создания образовательных продуктов (программ, технологий, форм и методов обучения).
- Развивать образовательные, научные ресурсы и сетевые мероприятия с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг.
- Разработать программы повышения квалификации для руководителей образовательных организаций для эффективного сотрудничества в рамках сетевого взаимодействия.

Таким образом, описанные алгоритмы сетевого взаимодействия должны лечь в основу разработки стратегии и моделей развития высших учебных заведений с целью модернизации российской системы образования и вступления России в мировое общеобразовательное пространство.

## Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М., Шубина А.С. Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 31–39.
2. Байбородова Л.В., Репина А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 21–24.
3. Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А. Принципы организации практики в условиях сетевого взаимодействия (на примере разработки модуля «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии») [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Т. 5. № 4. С. 1–13. URL: [http://www.psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n4/Bogdanovich\\_Delibalt\\_Chernuchevi.shtml](http://www.psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n4/Bogdanovich_Delibalt_Chernuchevi.shtml) (дата обращения: 10.09.2016).
4. Василенко Н.В. Принципы сетевых взаимодействий в образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 183–185.
5. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского городского педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 160–167.
6. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 142–152.
7. Гаврилушкина О.П., Егорова М.А., Захарова А.В., Костенкова Ю.А. Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 12–21. URL: [http://www.psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2015\\_n4.pdf](http://www.psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2015_n4.pdf) (дата обращения: 01.09.2016).
8. Григорьев С.Г., Подболотова М.И., Федосеева З.Р. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 130–141.
9. Заякина Р.А., Ромм М.В. Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 118–124.
10. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 29–44.
11. Максимова Л.А., Минюрова С.А., Васягина Н.Н., Егорова М.А., Гутина Г.Ю., Емельянова И.В. Опыт повышения квалификации педагогических работников и специалистов учебно-методических служб по проектированию и реализации магистерской программы «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 128–137. URL: [http://www.psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2015\\_n4.pdf](http://www.psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2015_n4.pdf) (дата обращения: 01.09.2016).
12. Поставнев В.М., Поставнёва И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru.

2015. Том 7. № 4. С. 42–50. URL: [http://www.psyedu.ru/http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n4/postavnev.shtml](http://www.psyedu.ru/http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n4/postavnev.shtml) (дата обращения: 01.09.2016).
13. Письмо Минобрнауки России от 28.08.15 №АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ).  
[Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «ГАРАНТ». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71075428/#ixzz4OdQdukkU>.
  14. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий : Программа Intel «Обучение для будущего»/ Под ред. Е. Н. Ястребцева: Пер. с англ. М.: Интуит.ру, 2006. 168 с.
  15. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (дата обращения: 10.03.2016).
  16. *Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К.* Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.
  17. *Смолянинова О.Г., Коршунова В.В.* Деятельностный подход и практико-ориентированное обучение в подготовке учителя начальных классов: опыт Сибирского федерального университета [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 149–162. URL: <http://www.http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/209.pdf> (дата обращения: 01.09.2016).
  18. *Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Колокольникова З.У.* Опыт апробации практико-ориентированной программы бакалавриата в сетевом взаимодействии ВО/СПО (на примере двух вузов – СФУ, ЛПИ) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 108–116.
  19. *Толкачева Г.Н., Волобуева Л.М., Изотова Е.И., Парамонова М.Ю.* Реализация модульной программы подготовки воспитателя в рамках сетевого взаимодействия вуза и ДОО: опыт, проблемы, перспективы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 117–129.
  20. *Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Волобуева Л.М., Парамонова М.Ю.* Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 168–185.
  21. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=194773> (дата обращения: 10.03.2016).
  22. *Хайкин В.Л., Григорьев Д.В.* Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 92–100.
  23. *Шилова О.Н., Якушкина М.С.* Сетевое взаимодействие – социокультурный феномен современного мира: статьи конференции «Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве» [Электронный ресурс]// URL: [http://fit-herzen-conf.ru/statii/189\\_Shilova.php](http://fit-herzen-conf.ru/statii/189_Shilova.php) (дата обращения: 14.11.2015).

24. Шилова О.Н., Горюнова М.А. Факторы и условия сетевого взаимодействия образовательных организаций // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15. Вып. 1. С. 245-253.

## Networking Algorithm in Educational Institutions in the Context of Modernisation of Russian Education

Zakharova A.V.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of School Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nastasha@mail.ru*

Staroverova M.S.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, staroverovams@mail.ru*

---

The paper addresses the issues of changing the structure and content of the system of higher education in response to requests coming from the state and society. As it is argued, one of the most effective management tools for universities is networking. In practice this means that educational institutions should cooperate in order to find solutions to common tasks and goals and draw on various resources (i.e. material, informational and technological, scientific etc.) making them available to all participants. The paper highlights the contradiction between the future specialists' need for innovational technologies and the impossibility to fulfill it in the rapidly changing settings of the modern society.

**Keywords:** networking, university, higher education, modernization, educational institution.

---

### References

1. Andruschenko T.Y., Shashlova G.M., Shubina A.S. Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki magistrrov po programme «Shkol'naia psikhologiya». [The Practice-oriented Model of «School Psychology» Master's Program]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 31–39. doi:10.17759/pse.2015200403. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Baiborodova L.V., Repina A.V. Organizatsiya setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh uchrezhdenii pri realizatsii innovatsionnykh proektov [Organization of network interaction of educational institutions in the implementation of innovative projects]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2013, no. 3. pp. 21-24. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Bogdanovich N. V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A. Printsipy organizatsii praktiki v usloviakh setevogo vzaimodeistviia (na primere razrabotki modul'na «Psikhologicheskaya profilaktika narusheniya povedeniya i otkloneniya v razviti») [Principles of Practical Training Organization in a

- Networking (Development of the Module "Psychological Prevention of Behavioral Disorders and Abnormalities in Development" as Example). *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2015. Vol. 5, no. 4, pp. 1–13. doi:10.17759/psylaw.2015050401. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Vasilenko N.V. Printsipy setevykh vzaimodeistvii v obrazovanii [The principles of networking in education]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy [International Journal of Applied and Basic Research]*, 2014, no 4, pp.183-185. (In Russ., abstr. in Engl.).
  5. Vesmanov S.V., Vesmanov D.S., Zhadko N.V., Akopyan G.A. Podgotovka pedagogov v issledovatel'skoi magistrature: opyt Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta [Training of Teachers in a Research Master's Degree: Experience of Moscow City Pedagogical University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 160–167. (In Russ., abstr. in Engl.)
  6. Vinogradov V.L., Panfilov A.N., Panfilova V.M., Rakhmanova A.R. Integrirovannoe obrazovatel'noe prostranstvo vuza i shkoly kak osnova praktiko-orientirovannoi podgotovki budushchikh uchitelei [Integrated Educational Environment of the University and the School as a Basis for Practice Oriented Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 142–152. doi:10.17759/pse.2015200513. (In Russ., abstr. in Engl.)
  7. Gavrilushkina O.P., Egorova M.A., Zakharova A.V., Kostenkova Y.A. Podgotovka pedagoga-psikhologa k professional'noi deiatel'nosti po trudovoi funktsii «Korreksionno-razvivaiushchaia rabota s obuchaiushchimisya» [Educational Psychologist Training for Special and Developmental Teaching as Professional Activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 12–21. doi:10.17759/psyedu.2015070402. (In Russ., abstr. in Engl.)
  8. Grigoriev S.G., Podbolotova M.I., Fedoseeva Z.R. Model' uglublennoi professional'no-orientirovannoi praktiki magistrantov v usloviakh setevogo vzaimodeistviia po napravleniiu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' srednego obshchego obrazovaniia) [In-depth model of professionally oriented practice undergraduates in the conditions of network interaction in the direction of preparation «Pedagogical education» (Teacher secondary education)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 130–141. doi:10.17759/pse.2015200512. (In Russ., abstr. in Engl.)
  9. Davydov G.A. Model' povysheniya kvalifikatsii rukovoditelei obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v usloviakh setevogo vzaimodeistviya [Model management training educational institutions in terms of networking]. «Modernizatsiya sistemy otechestvennogo obrazovaniya: sovremennye problemy i effektivnye upravlencheskie resheniya»: Sbornik statei Pyatykh Vserossiiskikh Shamovskikh pedagogicheskikh chtenii nauchnoi shkoly Upravleniya obrazovaniem (25 yanvarya 2013 g.) [Fifth All-Russian Shamovskie pedagogical readings "Modernization of the national education system: current problems and effective management decisions"]. Moscow, 2013, pp. 73-39.
  10. Zayakina R.A., Romm M.V. Innovatsionnyi vuz kak subekt setevogo vzaimodeistviya [Innovative high school as the subject of networking]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2013, no 4, pp. 118-124. (In Russ., abstr. in Engl.).
  11. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Razrabotka modelei akademicheskogo bakalavriata i issledovatel'skoi magistratury v ramkakh realizatsii programmy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia: pervye itogi [First Results of Developing the Academic Bachelor and Research Master Program Models under the Modernization Program of Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 29–44. doi:10.17759/pse.2015200504. (In Russ., abstr. in Engl.)

12. Maksimova L.A., Minyurova S.A., Vasyagina N.N., Egorova M.A., Gutina G.Y., Yemelyanova I.V. Opyt povysheniia kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov i spetsialistov uchebno-metodicheskikh sluzhb po proektirovaniu i realizatsii masterskoi programmy «Shkol'naia psikhologiiia» [Training of Teachers and Teaching Services Specialists for the Design and Implementation of the "School Psychology Master Program]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 128–137. doi:10.17759/psyedu.2015070412. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Neretina E.A. Setevoe vzaimodeistvie - osnova dinamichnogo razvitiya vuzov [Networking - the basis of the dynamic development of universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2013, no 4, p. 129. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Postavnev V.M., Postavneva I.V. Opyt aprobatsii modulia «Individualizatsiia i differentsiatsiia uchebno-vospitatel'noi raboty s uchashchimisya raznykh kategorii» v podgotovke magistrrov po ukрупnennoi grupe spetsial'nostei «Obrazovanie i pedagogika» [Training Master Students of "Education and Pedagogy" Enlarged Profession Group: Testing the Module "Personalization and Differentiation"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 42–50. doi:10.17759/psyedu.2015070405. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. Razvitie myshleniya uchashchikhsya sredstvami informatsionnykh tekhnologii: programma Intel «Obuchenie dlya budushchego» pod red. E. N. Yastrebtseva: per. s angl. [The development of students' thinking of information technology tools: the program Intel "Teach to the Future"]. Moscow: Intuit.ru, 2006. 168 p.
16. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 N 1662-r (red. ot 08.08.2009) «O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda» [Decree of the RF Government of 17.11.2008 №1662-p "On the Concept of the Russian Federation long-term socio-economic development for the period till 2020"]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/) (Accessed 10.03.2016).
17. Savenkov A.I., Lvova A.S., Vachkova S.N., Lubchenko O.A., Nikitina E.K. Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniia [Training of Teachers to Magistracy of the new Generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 197–206. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V. Deiatel'nostnyi podkhod i praktiko-orientirovannoe obuchenie v podgotovke uchitelia nachal'nykh klassov: opyt Sibirskogo federal'nogo universiteta [Activity Approach and Practice-oriented Primary Teacher Training, Experience of the Siberian Federal University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 149–162. doi:10.17759/psyedu.2015070414. (In Russ., abstr. in Engl.)
19. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Kolokolnikova Z.U. Opyt aprobatsii praktiko-orientirovannoi programmy bakalavriata v setevom vzaimodeistvii VO/SPO (na primere dvukh vuzov – SFU, LPI) [Testing of Practice-oriented Undergraduate Program in a Networking of Higher and Secondary Education, Siberian Federal University and Lesosibirsk Teacher Training Institute as Examples]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 108–116. doi:10.17759/pse.2015200510. (In Russ., abstr. in Engl.)
20. Tolkacheva G.N., Volobueva L.M., Izotova E.I., Paramonova M.Yu. Realizatsiia modul'noi programmy podgotovki vospitatelia v ramkakh setevogo vzaimodeistviia vuza i DOO: opyt, problemy, perspektivy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. The Experience, Problems and Prospects of Module-organized Preschool Teacher Training Program within the Network of Higher and Preschool Educational Organisations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

- [*Psychological Science and Education*], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 117–129. doi:10.17759/pse.2015200511. (In Russ., abstr. in Engl.)
21. Tolkacheva G.N., Izotova E.I., Volobueva L.M., Paramonova M.Yu. Kontseptual'noe obosnovanie i etapy modelirovaniia programmy praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov (vospitatelei) v usloviakh setevogo vzaimodeistviia obrazovatel'nykh organizatsii VO i DO [Conceptual Basis and Modeling Stages of the Program of Practice-oriented Training of Teachers (educators) in Terms of Networking of Preschool and Higher Education Organizations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 168–185. (In Russ., abstr. in Engl.)
  22. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.03.2016) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of 29.12.2012 no 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=194773> (Accessed 10.03.2016).
  23. Khaikin V.L., Grigoriev D.V. Bazovye pozitsii razvitiia dopolnitel'nogo obrazovaniia v Rossii: psikhologicheskii rakurs [Baseline of the Development of Additional Education in Russia: a Psychological Perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 92–100. (In Russ., abstr. in Engl.)
  24. Shvetsov M.Yu., Dugarov A.L. Setevoe vzaimodeistvie obrazovatel'nykh uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya v regione [Networking educational institutions of professional education in the region]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno - pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo* [*Scientific notes named Razvitie myshleniya uchaschikhsya sredstvami informatsionnykh tekhnologii: programma Intel «Obuchenie dlya budushchego» pod red. E. N. Yastrebtseva: per. s angl.*] [The development of students' thinking of information technology tools: the program Intel "Teach to the Future"]. Moscow: Intuit.ru, 2006. 168 p.
  25. Shilova O.N. Vyzovy vremeni i problema setevogo vzaimodeistviya v sfere obrazovaniya [Challenges of time and the problem of networking in the field of education.]. *Akademicheskii vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh RAO. Chelovek i obrazovanie* [*Man and Education. An academic journal*]. 2013, no 4, (37). p.6.
  26. Shilova O.N., Goryunova M.A. Faktory i usloviya setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii [Factors and conditions of network interaction of educational institutions]. *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii* [*Bulletin of Russian Christian Humanitarian Academy*], 2014, vol. 15, no. 1, pp. 246. (In Russ., abstr. in Engl.)
  27. Shilova O.N., Yakushkina M.S. Setevoe vzaimodeistvie – sotsiokul'turnyi fenomen sovremennogo mira: stat'i konferentsii «Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve» [Networking - a sociocultural phenomenon of the modern world: the conference article "New educational strategies in the modern information space"] Available at: [http://fit-herzen-conf.ru/statii/189\\_Shilova.php](http://fit-herzen-conf.ru/statii/189_Shilova.php) (Accessed 14.11.2015).

## Опыт сетевого взаимодействия при реализации магистерской программы «Школьная психология»

**Васягина Н.Н.,**

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, vasyagina\_n@mail.ru*

**Казаева Е. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, kazaevaevg@mail.ru*

Интеграция России в международное образовательное пространство повышает актуальность проблемы академической мобильности, предоставляющей студентам и преподавателям право широкого выбора программ, форм и методов обучения, а также создания системы межвузовского сетевого взаимодействия. В статье представлен опыт сетевого взаимодействия при реализации магистерской программы «Школьная психология». Обозначены основные направления сетевого взаимодействия. Определены эффекты, полученные от данного процесса всеми сторонами взаимодействия, выделены проблемные вопросы и представлены пути их решения. В целом, сетевое взаимодействие становится одним из наиболее эффективных механизмов развития образовательной деятельности и решения актуальных задач модернизации образования, развития мобильности, в том числе, виртуальной, в образовании, обладает существенными ресурсными возможностями, обеспечивающими практико-ориентированную подготовку, содействующей постановке и решению задач перехода от знаниевой педагогики к практико-ориентированному обучению.

**Ключевые слова:** образование, модернизация образования, сетевое взаимодействие, участники сетевого взаимодействия.

### Для цитаты:

*Васягина Н.Н., Казаева Е.А. Опыт сетевого взаимодействия при реализации магистерской программы «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 63–75. doi: 10.17759/psyedu.2016080306*

### For citation:

Vasyagina N.N., Kazaeva E.A. Networking Experience in Implementation of Master's Programme in "School Psychology" [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 63-75. doi: 10.17759/psyedu.2016080306. (In Russ., abstr. in Engl.)

Трансформационные процессы, происходящие в мире и в российском обществе, принципиально меняют векторы развития и предназначение организаций. Не являются исключением и высшие учебные заведения, находящиеся в настоящее время на этапе глубоких преобразований.

Интеграция России в международное образовательное пространство повышает актуальность проблемы академической мобильности, предоставляющей студентам и преподавателям право широкого выбора программ, форм и методов обучения, а также создания системы межвузовского сетевого взаимодействия. Целями функционирования этой системы являются обеспечение эффективного информационного обмена,



информационная и консультационная взаимопомощь вузов для активизации их участия в интеграционных процессах в сфере образования, сотрудничество и содействие сотрудничеству между всеми заинтересованными в развитии сферы высшего профессионального образования сторонами.

Решение задачи успешного участия вузов и обеспечения эффективного взаимодействия вузов в современных интеграционных процессах осуществляется в рамках сетевых структур взаимодействия в области образовательной, научно-исследовательской, предпринимательской, информационно-технологической и других видов деятельности.

Сетевое взаимодействие становится одним из наиболее эффективных механизмов развития образовательной деятельности и решения актуальных задач модернизации образования, развития мобильности, в том числе виртуальной, в образовании.

Сетевое взаимодействие – это взаимодействие активных агентов, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать как в роли управляемого субъекта, так и в роли управляющего органа – центра или в роли метacentра, осуществляющего руководство центрами, и т. д. [5]

По-другому, сетевое взаимодействие – это взаимодействие самостоятельных субъектов, осуществляемое на основе сетевых технологий. Признаками сетевого взаимодействия при таком подходе являются:

- автономный статус каждого субъекта;
- добровольный характер участия в решении общей задачи;
- постоянная доступность материалов совместной деятельности для всех субъектов сети;
- наличие соответствующей технической поддержки – возможность использования сетей телекоммуникации в интерактивном режиме.

В качестве основных свойств сетевого взаимодействия обозначим единую среду взаимодействия, множество связей (степеней свободы), в том числе междисциплинарных, нелинейный характер взаимодействия, открытую форму информационного обмена с внешней средой.

Сетевое взаимодействие – феномен нашего времени, который таит в себе огромный потенциал. Оно позволяет развить синергетический подход к исследованию образования и реализовать его синергетические эффекты в совместной научно-образовательной деятельности. Сетевые структуры, основанные на горизонтальных связях, создают эффект синергетики, стимулируя творческое взаимодействие входящих в сети элементов.

Сегодня под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий.

Сетевое взаимодействие — это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; способ деятельности по совместному использованию ресурсов.

Сеть — это совокупность учреждений, имеющая:

- общие цели;
- ресурсы для их достижения;
- единый центр управления.

Сетевая организация — это форма, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых

и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность.

«Сетевая структура» – это структура, в которой могут возникать и двойное подчинение, и межуровневое взаимодействие, причем одни и те же субъекты могут выступать как в роли управляющих органов, так и в роли управляемых агентов, т. е. вступать в сетевое взаимодействие.

Иными словами, сетевая структура – набор априори равноправных агентов, в котором могут возникать временные иерархические и другие структуры, определяемые решаемыми системой задачами.

Сетевое взаимодействие в образовании – это совместная деятельность образовательных учреждений, направленная на повышение качества образовательной деятельности и заключающаяся в обмене опытом, совместной разработке и использовании инновационно-методических и кадровых ресурсов.

### Эффекты, получаемые вузами – участниками сетевой структуры

Отметим четыре основных:

*информационный* – непрерывность обмена информацией. Улучшение качества информационного обмена, передачи знаний, опыта;

*ресурсный* – возможности доступа к разнообразным ресурсам (идеям, знаниям, технологиям, человеческим, финансовым и др. ресурсам), рассредоточенным по всему миру;

*инфраструктурный* – возможности использования объектов инновационной, производственной, информационно-коммуникационной, социальной инфраструктуры участников сетевого взаимодействия;

*временной* – ускорение процессов мобилизации и передачи информации, знаний, опыта, технологий, а также обратной связи в процессах коммуникации.

По мнению многих зарубежных и отечественных ученых, сетевое взаимодействие становится сегодня высокоэффективной инновационной технологией, позволяющей вузам не только выживать, но и динамично развиваться [4].

Ключевыми характеристиками сетевого взаимодействия являются:

*пространство*, позволяющее установить и раскрыть содержание и контуры разнообразных горизонтальных и вертикальных связей в сети;

*информация*, выступающая предпосылкой и связующим звеном во всех видах взаимодействий;

*время*, показывающее логику и длительность развития отношений между участниками сети;

*энергия*, представляющая различные способы и формы жизнедеятельности.

Характер сетевого взаимодействия зависит от множества факторов, а его формы, по мнению Ф. Уэбстера [9], определяются соотношением между административным и рыночным контролем за деятельностью участников взаимодействия.

По мере усиления взаимозависимости субъектов деловых взаимодействий между ними начинают формироваться долгосрочные отношения, предусматривающие наличие взаимно согласованных правил поведения. Кроме того, взаимодействие сторон в рамках долгосрочных отношений приобретает такие качества, как гибкость, информационная открытость, солидарность, которые сначала дополняют, а впоследствии могут заменить формальные контрактные обязательства. В рамках партнерства и стратегических альянсов преобладает «отношенческая» ориентация сторон, способствующая формированию тесных деловых взаимоотношений и атмосферы доверия [2].

Именно такая ориентация служит ключевым фактором, определяющим эффективность организации сетевых взаимодействий при создании совместных образовательных программ.

В настоящее время сетевое взаимодействие является одним из мощных ресурсов инновационного образования, основанного на следующих *принципах*.

Во-первых, сеть – это возможность продвижения продуктов инновационной деятельности на рынок образовательных услуг и, таким образом, получения дополнительного финансирования.

Во-вторых, сетевое взаимодействие позволяет усиливать ресурс любого инновационного учреждения за счет ресурсов других учреждений. Сеть помогает найти прецеденты, получить экспертизу собственных разработок, расширить перечень образовательных услуг для студентов, в том числе посредством реализации образовательных программ в сетевой форме.

Сеть создается на добровольной основе, удерживается общей проблематикой и интересами всех членов сети. Таким образом, сеть всегда является результатом проектного замысла, поскольку участники должны участвовать в едином целеполагании, согласовывать механизмы и схемы взаимодействия, договариваться о результатах деятельности.

Сетевые формы организации не относятся к иерархическим структурам, для них характерны проектные принципы построения, что предопределяет множественность лидеров или рассредоточенное лидерство. Это, в свою очередь, позволяет по-новому организовать распределение функций и центров ответственности.

Принцип равенства и равноправного партнерства, сотрудничества участников сетевой структуры и сетевого взаимодействия является доминантой разрабатываемой модели и отражается во всех проектах нормативно-методических документов, обеспечивающих функционирование модели. Менеджеры в сетях взаимодействия в большей мере призваны выполнять координирующие и направляющие функции, а не административные. Меняется также сам подход к управлению: на смену управлению развитием «по отклонению» (обратная отрицательная связь) приходит управление «по результату» (обратная положительная связь), когда полученный положительный результат служит стимулом для еще более высоких достижений. Понятно, что традиционно сложившиеся в вузах страны, НИИ, корпорациях организационные структуры и системы управления пока не в состоянии обеспечить эффективное взаимодействие участников сети.

Важно отметить, что сетевое взаимодействие может рассматриваться как антипод отношений, выстроенных по иерархическому принципу. В сетях главенствуют горизонтальные связи и принципы саморегуляции.

Сложность развития сетевого взаимодействия обусловлена, с одной стороны, тем, что для функциональных элементов организационной системы характерна возможность выступать в различных ролях, т. е. решать те или иные задачи с различной эффективностью, а с другой – многообразием этих задач и быстрым изменением внешних условий функционирования.

Совместные (сетевые) образовательные программы – это программы, разработанные и/или реализуемые двумя и более образовательными учреждениями с целью повышения качества образования на основании развития академической мобильности. Совместные образовательные программы предполагают академическую мобильность как обучающихся (возможность получения в рамках одной программы образовательных услуг в различных образовательных учреждениях), так и обучающихся (обмен преподавателями, занятыми в проведении тех или иных курсов, использование методических ресурсов вузов-партнеров).

Академическая мобильность – это перемещение обучающегося на определенный период (до одного года) в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, после чего он возвращается в свое основное учреждение.

Внешняя (международная) академическая мобильность – это поездка для обучения, проведения исследований или с другими образовательными/научными целями в зарубежные образовательные или научные учреждения.

Внутренняя (национальная) академическая мобильность – это поездка для обучения, проведения исследований и с другими образовательными/научными целями в университеты и научные центры на территории РФ.

### Модели совместных образовательных программ

Сетевое взаимодействие как организационный феномен содержит в себе огромный потенциал. Его реализация позволяет получить не только множество локальных социально-экономических эффектов, но и эффект синергии. В настоящее время отечественные вузы формируют различные виды сетевых структур, взаимодействие в рамках которых позволяет получить как частные, так и совокупные эффекты.

Среди всего многообразия сетей выделяются два типа сетей: иерархические и распределенные. Для иерархических сетей характерно то, что их «узлы» несут единообразный функционал и пересекающееся содержание. Распределенные сети характеризуются тем, что «узлы» этих сетей несут уникальный ресурс, не дублируя, а дополняя друг друга. Таким образом, каждый «узел» сети несет в себе вполне определенный функционал и содержание.

Кроме того, иерархическая структура подразумевает вертикальные связи, централизованное управление и подчинение. В отличие от иерархической сети, распределенная сеть не имеет иерархического характера. Данная сеть объединяет равноправных партнеров; ее «узлы» имеют разнообразный функционал, дополняя друг друга по содержанию и видам деятельности.

В связи с появившимися правовыми и ресурсными возможностями рождается множество моделей сетевого взаимодействия, которые содержат компоненты, характеризующиеся функциями, отвечающими запросам участников сети. Например, такие компоненты, как акторы (по Т. Парсонсу) сетевого взаимодействия, могут быть индивидуальными и коллективными, распределенными по вертикальным и горизонтальным уровням, а также могут иметь экстраполяционную систему связей, ориентированную на расширение сферы действия и привлечение потенциальных участников.

Приведем *примеры моделей сетевого взаимодействия*:

- модель ротации акторов – каждый субъект сети в определенной очередности становится участником и лидером сетевого взаимодействия;
- модель по принципу «тройной спирали» (сетевое взаимодействие на уровнях: образовательное учреждение – промышленность, бизнес – власти);
- двух-, трехуровневые и многоконтурные модели;
- многоакторная модель многоуровневой системы сетевого взаимодействия;
- модель, которую можно назвать моделью сети образовательного интернет-взаимодействия;
- рамочные модели – рамка территориальных кластеров (образовательных округов), рамка отраслевых образовательно-производственных кластеров;
- ядерная модель, в основе которой – «центральное» образовательное учреждение, имеющее многофункциональную направленность и связанное отношениями

взаимодействия с периферийными учебными заведениями, что обеспечивает им доступ к образовательным ресурсам коллективного назначения;

- узловая модель, являющаяся развитием ядерной модели, в которой наряду с главным центром появляются промежуточные структуры;
- модель «интеграция» – создается единое учреждение многофункционального назначения;
- модель «кооперация» – установление правоотношений между участниками сетевого взаимодействия посредством частноправовых инструментов, т. е. в договорном порядке;
- модель «ассоциация» (промежуточная форма между двумя предыдущими).

Многообразие моделей и специфика запросов участников сети может вызвать риск несоответствия ожиданиям, что в дальнейшем потребует корректировки модели сетевого взаимодействия.

На основе ассоциативной модели образовательного учреждения было предложено создать межрегиональные университетские комплексы. Суть модели состояла в организации совместных программ вузами – участниками ассоциации, на базе которых должны были быть открыты как филиал ассоциации, так и филиалы самих этих вузов. При этом предполагалось, что все вузы вступают в договорные отношения с ассоциацией, которая через свой филиал координирует учебные программы всех вузов – участников «филиального объединения», совмещая общие курсы для различных вузов и специальностей, подбирая преподавателей из различных вузов, участвующих в этой деятельности. В результате такой деятельности вузы могли бы привлекать профессорско-преподавательский состав самой высокой квалификации, а студенты, участвующие в эксперименте, могли бы получить возможность обучаться у лучших преподавателей в любом из договорившихся вузов.

Модель «Партнерская сеть» основана на использовании организацией образовательных ресурсов других организаций. При реализации данной модели обучающимся предоставляется право выбора реализации части ООП в любой организации СОП в соответствии с уровнями сетевого взаимодействия при разработке и реализации ООП: 1) ресурсный обмен; 2) сетевая разработка и реализация отдельных элементов образовательных программ; 3) сетевое обучение в других образовательных организациях.

Идея создания межрегиональных университетских комплексов столкнулась с проблемой отсутствия законодательной базы для сетевого взаимодействия и совместной образовательной деятельности на основе дистанционных технологий и вместе с тем с опасением ряда вузов, что на фоне роста коммерческой самостоятельности они получают сильных конкурентов в своем регионе в лице партнеров по ассоциации. Отсутствие закона, регламентирующего статус, принципы и технологии дистанционного обучения, затрудняло решение поставленной задачи.

Одной из форм сетевого взаимодействия является консорциум вузов. Его примером может служить созданный в 2009 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики консорциум вузов сервиса, объединяющий 12 вузов РФ с численностью 165 тыс. студентов и 7 тыс. преподавателей. В рамках данного консорциума обозначено 30 направлений сотрудничества (совместная разработка и реализация инновационных проектов, организация мобильности студентов и преподавателей, объединенный ГАК, распределенные электронные ресурсы и др.). Стратегической целью консорциума является качественная многоуровневая подготовка специалистов для индустрии сервиса России, соответствующая международным стандартам. Участники этой образовательной структуры позиционируют себя в качестве федеральной инновационной площадки, способной самостоятельно решать важные для страны задачи.

Однако в развитии сетевого взаимодействия вузов имеется ряд нерешенных проблем. Зарубежная практика свидетельствует, что сетевая система должна выстраиваться на базе центров совершенства (передовые вузы, НИИ, инновационные предприятия) и управляться в рамках самой сети, а не подчиняться приказам из единого центра. Участники сетевого взаимодействия должны быть независимыми и иметь объединяющую цель.

Важнейшее требование к участникам сетевого сообщества – готовность предоставить ресурсы для общих целей. Открытый доступ к ресурсам всех участников сети позволяет не только быстро их аккумулировать, но и оперативно перераспределять. Между тем в отечественной высшей школе слабо отработаны механизмы эффективного обмена идеями, знаниями, опытом, лучшими практиками и технологиями.

Безусловно, эффективное решение этих задач невозможно без использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), являющихся основной технологической платформой развития сетевых форм взаимодействия. Данное условие не всегда соблюдается.

Взаимодействие участников сети организуется, как правило, не по административным каналам. Оно актуализируется объективной потребностью в коммуникации, что обуславливает широкий спектр возможных взаимосвязей и множественность их уровней и требует принципиально новых подходов к решению проблем лидерства и менеджмента. Лидером в сети может быть любой человек или организация, обладающие финансовым, производственным, коммуникативным, экспертным или иным ресурсом.

Итак, сетевая модель должна, с одной стороны, обеспечивать возможность выбора альтернатив развития, а с другой – служить защитным механизмом для участников сетевого взаимодействия в условиях высокой неопределенности внешней среды.

Сетевая модель взаимодействия университетов представляет собой процесс, в котором университеты связываются в глобальную сеть. Интерактивность между локальными университетами образует постоянно меняющуюся сеть и позволяет говорить о пространстве потоков.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений позволяет решать следующие проблемы:

- комплексно решать сложные задачи, с которыми одному образовательному учреждению справиться бывает не под силу;
- саморегулировать взаимодействие образовательных учреждений и субъектов образовательной деятельности в них;
- стимулировать применение новых технологий в образовательных учреждениях;
- расширять сферу социализации обучающихся, выводить их за рамки отдельного образовательного учреждения;
- создавать условия для развития субъекта образовательного пространства, предоставлять возможности для реализации индивидуальных образовательных проектов;
- разрабатывать инновационные формы взаимодействия.

В настоящей статье представлен опыт сетевого взаимодействия реализации магистерской программы «Школьная психология», который был получен в рамках Проекта Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Вузом-исполнителем проекта явился Московский городской психолого-педагогический университет. Вузами-соисполнителями (партнерами) – Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет, Забайкальский государственный университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Основными *критериями*, позволившими выстроить взаимодействие «по горизонтали» (между вузами–партнерами) стали:

- согласованность теоретико-методологических позиций по вопросам организации, содержания, форм, методов обучения и ожидаемых образовательных результатов;
- возможность использования образовательных ресурсов вуза-партнера (наличие РПД дисциплины, учебно-методическое обеспечение дисциплины, ФОСы и пр.);
- наличие высококвалифицированного ППС, готового к реализации ОП (модуля) в сетевой форме.

Среди *основных направлений сетевого взаимодействия* были определены:

1) апробация модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры «Школьная психология» в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог);

2) создание эффективной модели профессионализации (усиления практической направленности) будущих педагогов-психологов на основе сетевого взаимодействия университета с общеобразовательными организациями («школьно-университетское партнерство»);

3) оценка сформированности образовательных результатов (профессиональных компетенций) на основе процедуры независимой экспертизы.

В основу организации работы с сетевыми партнерами были положены следующие *принципы*:

- субъект-субъектное взаимодействие;
- возможность инициативы каждого участника взаимодействия;
- распределение ответственности при общих задачах деятельности;
- распределение ресурсов и возможностей инфраструктуры;
- понимание частичности своего содержания и возможностей его взаимного дополнения;
- выстраивание многообразных возможных путей движения при общности цели.

При выстраивании взаимодействия «по вертикали» особое внимание уделялось выбору общеобразовательных организаций (стажировочных площадок). Ориентируясь на принцип добровольности, изначально к сотрудничеству были приглашены все желающие общеобразовательные учреждения г. Екатеринбурга, среди которых по результатам общественной экспертизы были отобраны три: МАОУ гимназия № 47, МАОУ средняя образовательная школа № 197, МБОУ СОШ № 11. Названные образовательные учреждения являются современными образовательными комплексами со сформированной и устойчивой образовательной средой. Их деятельность основывается на принципах гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, светского характера образования. Основные общеобразовательные программы (начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования) построены в традициях культурно-исторического и деятельностного подходов, обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта, базисного федерального учебного плана и примерных основных образовательных программ с учетом возрастных возможностей, запросов и потребностей обучающихся и их родителей. В образовательном процессе широко используются современные образовательные

технологии, активные и интерактивные формы проведения учебных занятий с целью формирования и развития ключевых компетентностей обучающихся. Во всех образовательных учреждениях – высококвалифицированный педагогический коллектив, среди педагогов – победители и призеры ежегодных конкурсов профессионального мастерства, кандидаты наук, методисты-тьюторы образовательных программ по технологии введения ФГОС. Эффективность образовательной деятельности обусловлена системным характером организации образовательного процесса, преемственностью его основных компонентов, единством целей работы педагогического коллектива и психологической службы. Заметим, что наличие в образовательном учреждении в качестве структурного элемента психологической службы, специалисты которой способны осуществлять психолого-педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, а также исполнять обязанности психолога-супервизора, явилось одним из ключевых критериев отбора [1].

Таким образом, **основными критериями** при реализации сетевого взаимодействия по вертикали стали следующие.

- Образовательная организация имеет сформировавшуюся и устойчивую образовательную среду.
- Образовательная организация реализует культурно-исторический, деятельностный и компетентностный подходы в образовании.
- Образовательная организация имеет развитую материально-техническую базу.
- Педагогический коллектив постоянно осваивает новый опыт, внедряет инновационные технологии, демонстрирует высокий уровень профессионального мастерства.
- Образовательная организация имеет в качестве структурного элемента социально-психологическую службу.
- В образовательной организации работает педагог-психолог, удовлетворяющий критериям супервизора.

Для обеспечения «единого профессионального поля» с представителями общеобразовательных учреждений была проведена серия методологических и методических семинаров, где рассматривались вопросы модернизации педагогического образования, требования к реализации основных образовательных программ, сетевым партнерам и психологу-супервизору; обсуждались программы модулей, согласовывались методические рекомендации по производственной практике в рамках каждого модуля, обсуждались зоны ответственности каждой из сторон.

Так, если представители вуза реализуют теоретическое обучение, осуществляют научное руководство деятельностью студента, оказывают консультативную помощь, то образовательные организации обеспечивают супервизию при прохождении студентами практики. Содержательно суть супервизии состояла в сотрудничестве двух психологов, один из которых, более опытный (супервизор) помогает другому, менее опытному (обучающемуся), описать и проанализировать его деятельность, выявить затруднения, возникающие в ней, и понять их причины, наметить пути дальнейшей работы, повысить уровень теоретических и практических компетенций, получить обратную связь. Тем самым решаются основные задачи супервизии: обеспечение профессионального развития молодого специалиста; стимуляция развития у него специальных навыков и компетенций; увеличение ответственности молодого специалиста по отношению к качеству, содержанию и эффективности его профессиональной деятельности.

Анализируя опыт сетевого взаимодействия при реализации магистерской программы «Школьная психология», мы зафиксировали ряд *эффектов*, имеющих



существенное значение как для процесса подготовки магистрантов, так и для организаций-партнеров, а именно:

- 1) приведение содержания и форм подготовки в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога-психолога;
- 2) перераспределение ресурсов образовательной программы в пользу увеличения практики;
- 3) пересмотр концепции производственной практики в соответствии с принципом распределенности и парциальной включенности в структуру учебного модуля;
- 4) повышение качества подготовки будущих педагогов-психологов, переход от специалиста «знающего» к специалисту «умеющему» посредством переплетения теории и практики, что позволяет студентам осмыслить содержание аудиторных занятий, собрать эмпирический материал, который становится основанием для рефлексии своего психолого-педагогического опыта, является залогом успешного присвоения трудовых функций и овладения профессиональными действиями педагога-психолога;
- 5) усовершенствование учебно-методического обеспечения за счет привлечения ресурсов партнеров;
- 6) оформление профессиональных сообществ по конкретным направлениям деятельности педагога-психолога;
- 7) разработка инструментов оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений будущих педагогов-психологов;
- 8) предложение и проверка процедур оценки готовности выпускников к профессиональной деятельности;
- 9) запуск механизма обратной связи с работодателями для верификации перечня образовательных результатов, форм и методов обучения.

Естественно, что в рамках подобного взаимодействия изменяется характер труда и преподавателя, и студента.

Это связано, прежде всего, со следующими обстоятельствами: происходит переход от планирования деятельности преподавателя к планированию деятельности (событий, достижений) студента; изменяется роль преподавателя – преподаватель как фасилитатор (обеспечивает успешную групповую коммуникацию), преподаватель как активатор (активизирует познавательную деятельность); происходит включение в профессиональные сообщества по конкретным направлениям деятельности педагога-психолога; преимущественно используются интерактивные технологии обучения (симуляции, игры, обучение через исследования; индивидуализация обучения; проблемное обучение и пр.) и возможности электронных образовательных ресурсов. В обучении студента увеличивается доля самостоятельной работы, его подготовка отличается практической ориентированностью и открытостью образовательного пространства.

В ходе взаимодействия нами были определены некоторые проблемные зоны, которые характеризовали процесс взаимодействия и «по горизонтали», и «по вертикали».

При сетевом взаимодействии «по вертикали» были обозначены следующие проблемы: подбор стажировочных площадок, удовлетворяющих требованиям; отсутствие опыта супервизии у педагогов-психологов; недостаточная осведомленность супервизоров о процессах модернизации педагогического образования; рассогласованность планов вуза и стажировочных площадок; отсутствие механизма оплаты труда супервизоров.

«По горизонтали» были выделены проблемы следующего характера: согласование нормативной документации с вузами-партнерами; необходимость перестройки (корректировки) учебных планов; изменение алгоритма организации образовательного процесса; отсутствие единого образовательного портала вузов-партнеров; «ригидность» стиля педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава; недостаточная мотивированность студентов.

Безусловно, решение обозначенных вопросов является одним из ключевых направлений работы по усовершенствованию механизма сетевого взаимодействия. Размышляя над возможными вариантами их решения, мы предлагаем следующие перспективные, с нашей точки зрения, способы их нивелирования: совершенствование внутривузовского механизма разработки нормативных документов; разработка модульных учебных планов; повышение квалификации профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава и супервизоров; создание внутривузовской библиотеки модулей; создание базовых кафедр на базе общеобразовательных организаций; разработка сопряженных планов работы вуза и общеобразовательной организации; разработка механизмов стимулирования участников сетевого взаимодействия и др.

Таким образом, опыт реализации сетевого взаимодействия в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов» позволяет сделать вывод, что в условиях модернизации психолого-педагогического образования, сетевое взаимодействие обладает существенными ресурсными возможностями, обеспечивающими практико-ориентированную подготовку, содействующими постановке и решению задач перехода от знаниевой педагогики к практико-ориентированному обучению.

## Литература

1. *Васягина Н.Н., Казаева Е.А.* Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-психолога // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 29–34.
2. *Васягина Н.Н., Марчук Н.Ю.* Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности // Международный журнал экспериментального образования. 2009. № 6. С. 19–21.
3. *Иванова С.В.* Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 107–110.
4. *Казаева Е.А.* Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 55–59.
5. *Казаева Е.А., Гурская Т.В.* Базовая кафедра как структурный элемент модели сетевого взаимодействия // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2015. № 3. С. 216–219.
6. *Можжаева Г.В.* Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. С. 86–102.
7. *Неретина Е.А.* Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 128–133.
8. *Новиков Д.А.* Сетевые структуры и организационные системы. М.: ИПУ РАН, 2003. 102 с.
9. *Webster F.* The Changing Role of Marketing in the Organization // Journal of Marketing. 1992. № 4. P. 1–17.

# Networking Experience in Implementation of Master's Programme in "School Psychology"

Vasyagina N.N.,

*PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, vasyagina\_n@mail.ru*

Kazaeva E.A.,

*PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, kazaevaevg@mail.ru*

---

Russia's integration into the international educational space increases the significance of the problem of academic mobility, providing students and teachers with the right to choose from a wide range of programs, forms and methods of training, and highlights the importance of establishing an inter-university networking system. The article describes the experience of networking in the context of implementation of the master's programme in "School Psychology". It outlines the basic dimensions of networking as well as its main outcomes and effects for all participants, reveals the problems and ways of dealing with them. In general, networking is becoming one of the most effective mechanisms for the development of educational activities and solving urgent problems in modernization of education, development of mobility in education, including virtual mobility; it has significant resource potential that provides practice-oriented training thus facilitating the transition from the knowledge-based pedagogy to the practice-oriented teaching.

**Keywords:** education, modernization of education, networking, networking participants.

---

## References

1. Vasyagina N.N., Kazaeva E.A. Shkol'no-vuzovskoe partnerstvo kak resurs praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagoga-psikhologa [School-University partnership as a resource for practice-oriented training of a psychologist]. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and self-development]*, 2015, no. 2 (44), pp. 29-34.
2. Vasyagina N.N., Marchuk N.U. Fenomenologicheskij analiz professional'no-lichnostnoj napravlenosti [A phenomenological analysis of professional and personal orientation]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International journal of experimental education]*, 2009, no. 6, pp. 19-21.
3. Иванова С.В. Funktsionirovanie modelei setevogo vzaimodeistviya v pedagogicheskom obrazovanii: nivelirovanie riskov [Functioning models of networking in teacher education: leveling the risks]. *Chelovek i obrazovanie [People and education]*, 2014, no.3 (40), pp. 107-110.
4. Kazaeva E.A. Obrazovanie v kontekste polikul'turnogo podkhoda [Education in the context of a multicultural approach]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2015, no.6, pp. 55-59.
5. Kazaeva E.A., Gurskaya T.V. Bazovaya kafedra kak strukturnyi element modeli setevogo vzaimodeistviya [Base Department as a structural element of the model of network interaction]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Bulletin of Pyatigorsk state linguistic University]*, 2015, no. 3, pp. 216-219.

Васягина Н.Н., Казаева Е.А. Опыт сетевого взаимодействия при реализации магистерской программы «Школьная психология»  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 63–75.

Vasyagina N.N., Kazaeva E.A. Networking Experience in Implementation of Master's Programme in "School Psychology"  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 63–75.

6. Mozshaeva G.V. Setevye struktury v obrazovanii kak faktor razvitiya virtual'noi akademicheskoi mobil'nosti [Network structures in education as factor of development of virtual academic mobility]. *Gumanitarnaya informatika [Humanitarian Informatics]*, 2009, no. 5, pp. 86-102.
7. Neretina E.A. Setevoe vzaimodeistvie – osnova dinamichnogo razvitiya vuzov [Networking – the basis for dynamic development of universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2013, no.4, pp. 128-133.
8. Novikov D.A. Setevye struktury i organizatsionnye sistemy [Network structure and organizational system]. Moscow: Publ. IPU RAN, 2003. 102 p.
9. Webster F. The Changing Role of Marketing in the Organization. *Journal of Marketing*, 1992, no.4, pp. 1-17.

## Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология»

**Богданович Н.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, МГППУ, Москва, Россия, bogdanovichnv@mgppu.ru*

**Делибалт В.В.,**

*доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, МГППУ, Москва, Россия, delibaltvv@mgppu.ru*

**Чернушевич В.А.,**

*доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, МГППУ, Москва, Россия, chernushevichva@mgppu.ru*

Раскрываются методические особенности реализации учебного модуля «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии» магистерской программы «Школьная психология» в рамках апробации. Магистерская программа была разработана в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Обоснована цель модуля, его место в программе. Раскрываются основные пути формирования компетенций, которые заложены в образовательном стандарте, но выбраны в соответствии с профессиональными действиями профессионального стандарта. Предлагаются методические принципы построения учебного модуля практико-ориентированной подготовки, основной из которых – рефлексивно-деятельностный характер сетевого взаимодействия. Предложено деятельностное содержание учебного модуля «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии», основанное на содержательном психологическом определении психопрофилактики как направления профессиональной деятельности психолога. Описаны те образовательные результаты, которых достигают магистранты в случае успешного прохождения данного модуля, отражены некоторые проблемы, выявленные в рамках апробации учебного модуля.

**Ключевые слова:** магистратура, учебный модуль, сетевое взаимодействие, практика, формирование компетенций, деятельностный подход, методические принципы, психологическая профилактика, девиантное поведение.

### Для цитаты:

*Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А. Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 76–84 doi: 10.17759/psyedu.2016080307*

### For citation:

*Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A. Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84 doi: 10.17759/psyedu.2016080307. (In Russ., abstr. in Engl.)*

*Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А.*  
Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология»  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 76–84.

*Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A.*  
Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84.

### **Цель разработки**

Модуль «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии» является частью магистерской программы «Школьная психология» по направлению подготовки «44.04.02. Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог). Цель модуля – подготовка с использованием современных технологий и в соответствии с актуальными запросами практикиспециалистов-психологов системы образования, которые способны оказывать психолого-педагогическую помощь несовершеннолетним с проблемами в поведении и отклонениями в развитии, влияющими на поведенческие особенности. Подготовка специалистов выстраивается на основе интеграции современных достижений науки и инновационных психолого-педагогических технологий, а также углубления практико-ориентированной направленности обучения как фундамента профессиональной позиции специалиста.

### **Методологические основания разработки**

Методологическую основу модуля составляют деятельностный и контекстный подходы, обеспечивающие проблемную практико-ориентированную и проектную направленность образовательного процесса. Новизной разработки является реализация принципиальных требований деятельностного подхода, воплощенных в методической схеме модуля: во-первых, реализация синтеза содержания дисциплин в рамках профессиональной деятельности, во-вторых, рефлексивная связь программирования профессиональной деятельности с реализацией программы. Контекстный подход задает в качестве обязательного требования непосредственное погружение магистранта в реальную производственную ситуацию, начиная от личного контакта с субъектом запроса на психопрофилактическую деятельность и завершая реализацией психопрофилактической программы и получением обратной связи от заказчика.

Дополнительно при подготовке магистров уделяется внимание все более актуальным клинико-психологическим проблемам девиантного поведения, методам и технологиям комплексной психолого-педагогической помощи, что расширяет репертуар профессиональных возможностей специалиста.

### **Предыстория разработки: содержание и принципиальная схема модуля**

При разработке структуры модуля был системно обобщен уже имевшийся разнородный опыт.

Проблема практико-ориентированной подготовки, синтеза учебных предметов через рефлексию в нормы и практику профессиональной деятельности изначально решалась в образовательных программах факультета либо за счет сочетания практики и соответствующих учебных дисциплин (например, психодиагностических) [4], либо за счет синтеза учебных предметов между собой и с практической профессиональной деятельностью в рамках формирования проектных компетенций в процессе освоения технологий социального проектирования [5].

Модуль «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии» предусмотрен на II курсе магистратуры «Школьная психология» и не может проводиться раньше, чем магистранты пройдут предыдущие модули (что было заложено при проектировании данного модуля) и ими будут освоены психодиагностическая, консультативная, психокоррекционная и просветительская деятельность психолога. В модуль включены: ознакомительная часть производственной практики, дисциплина «Профилактика девиантного поведения», дисциплина «Практикум по разработке программ профилактики нарушений поведения», дисциплина практикума «Отклоняющееся развитие: девиантное поведение и дизонтогенез», дисциплина практикума «Онтогенез: проблемы

Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А.  
 Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология»  
 Психологическая наука и образование psyedu.ru  
 2016. Том 8. № 3. С. 76–84.

*Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A.*  
 Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology  
 Psychological Science and Education psyedu.ru  
 2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84.

аномального развития психики и нарушений поведения», производственная практика, НИРС.

Образовательные результаты освоения учебного модуля учитывали следующие требования Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Трудовое действие Профессионального стандарта «Педагог-психолог», которое осваивается в модуле	Профессиональные компетенции (владеть) ПК
Выявление условий, неблагоприятно влияющих на развитие личности обучающихся	Способность проводить диагностику психического развития детей и подростков (ПК-1). Способность проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПК-7)
Разработка психологических рекомендаций по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер	Способность проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПК-7). Способность консультировать педагогов, администрацию, обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПК-9)
Планирование и реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения	Способность проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПК-2)
Разъяснение субъектам образовательного процесса необходимости применения берегающих здоровье технологий, оценка результатов их применения	Способность конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПК-4)
Разработка рекомендаций субъектам образовательного процесса по вопросам психологической готовности и адаптации к новым образовательным условиям (поступление в дошкольную образовательную организацию, начало обучения, переход на новый уровень образования, в новую образовательную организацию)	Способность разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПК-6)
Разработка рекомендаций для педагогов, преподавателей по вопросам социальной интеграции и социализации дезадаптивных обучающихся и воспитанников, обучающихся с девиантными и аддиктивными проявлениями	Способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПК-3)

в поведении	
Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)	Умение организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПК-49)

### Апробация разработки

В 2014-2015 гг. проходила апробация модуля в МГППУ. В апробации приняли участие магистранты II курса. На подготовительном этапе проводилось вступительное тестирование, которое обнаружило недостаточно глубокие знания магистрантов в области девиантного поведения, отклоняющегося развития и профилактики данных феноменов как направления деятельности психолога. У двух третей магистрантов результаты были невысокими, у одной трети – ниже среднего. Большинство затруднений возникли с теми вопросами, которые касались определения специфики девиантного поведения и отклоняющегося развития, организационных моментов, а также относились к определению парадигмы проведения психопрофилактической работы. Таким образом, мотивация на прохождение апробации была обусловлена реальными пробелами в знаниях в данной области.

Апробацию в рамках модуля проходили следующие дисциплины: «Методология и методы организации научного исследования»; «Профилактика девиантного поведения»; «Практикум по разработке программ профилактики нарушений поведения»; практикум «Отклоняющееся развитие: девиантное поведение и дизонтогенез». Кроме того, магистранты проходили производственную практику (4 недели), результаты которой были проанализированы в ходе НИРС.

Открывала модуль дисциплина «Методология и методы организации научного исследования», в ее рамках магистранты систематизировали знания в области методологии современной психологической науки. После изучения данной дисциплины обучающиеся вышли на установочную конференцию, где им были представлены база образовательной организации, цели, задачи (т. е. программа), а также сообщалось, что практика состоит из двух больших частей, которые организационно разделяет и содержательно объединяет блок теоретико-методических дисциплин по теме модуля.

Выбор стажировочной площадки в рамках сетевого взаимодействия опирался на уровень и универсальность профессиональной подготовки психолога-супервизора базы и возможность практического участия магистрантов во всем цикле психопрофилактической работы. На этапе апробации модуля было отдано предпочтение средней общеобразовательной школе, поскольку у учреждения и его психологической службы уже имеется успешный опыт учебной работы по практической подготовке студентов [3].

Первая часть практики (на первой неделе) проводилась перед началом теоретических курсов и практикума по теме модуля. Основная ее цель – мотивация магистрантов к освоению теоретических и методических ориентиров в работе по психологической профилактике нарушений поведения и отклонений в развитии. Магистранты ознакомились непосредственно с работой по психологической профилактике, которую ведут специалисты по разным запросам, с использованием разных методов и технологий работы. Интегральным итогом данного этапа практики выступало предварительное самоопределение магистранта относительно запроса на профилактическую работу, который он будет отрабатывать во второй части практики, и способов, используемых при этом.

После завершения первой части практики в учреждении магистранты на базе Университета получали теоретическую подготовку (по дисциплинам «Профилактика



девиантного поведения», «Отклоняющееся развитие: девиантное поведение и дизонтогенез») и выработывали ряд практико-ориентированных умений (в рамках дисциплин «Профилактика девиантного поведения» и «Практикум по разработке программ профилактики нарушений поведения»). Все умения магистранты сразу же имели возможность отработать на базе образовательного учреждения в рамках практики.

Основой для данных дисциплин служит содержательное определение психологической профилактики (Н.В.Богданович, В.В.Делибалт и А.В.Дегтярев) как «направления деятельности психолога, целью которого является создание ресурсных условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам» [1, с. 4].

Соответственно после прохождения всех дисциплин на базе Университета, магистранты окончательно погружались в реализацию профилактических программ, т.е. во вторую часть практики. Здесь продолжалась профессиональная работа по психологической профилактике. В начале этого этапа магистранты посещали базу для уточнения запроса, проведения диагностики, консультаций со специалистами, участия в консилиумах и т.д. Важно, что чем больше магистранты получали знаний и практических умений на базе Университета, тем больше они проводили времени в образовательной организации для реализации своих проектов и интеграции их в практику работы учреждения [2]. Затем они возвращались в Университет для рефлексии собственной деятельности. Те частные случаи, с которыми они работали, должны были получить теоретическое осмысление. В частности, в ходе НИРС магистранты должны: обосновать актуальность и современное состояние проблемы; сделать анализ основных концепций, которые лежат в основе выбранной темы; сформулировать цели и задачи профилактической программы в рамках выбранной теоретической модели; реализовать программу профилактики на базе практики с последующей рефлексией (в первую очередь, здесь важно теоретическое осмысление данного опыта); провести оценку эффективности реализуемой программы профилактики (в том числе проанализировать оценку супервизора).

Итоговым и самым важным методом апробации является метод презентации проектов. Полученные результаты по всему модулю представлялись в виде презентаций на итоговой конференции, где магистранты демонстрировали как теоретическую подготовленность, так и практическую реализацию программ профилактики, а также владение всеми компетенциями по практике. Это – публичное действие, и на него приглашались как специалисты кафедр, так и специалисты баз образовательного учреждения. Магистранты, представляя свой проект, демонстрировали развитие всех компетентностей, а также практическую реализацию (в ходе производственной практики) и теоретическое осмысление (в ходе НИРС). Проводилась открытая защита на комиссии, где все участники имели возможность задавать вопросы.

В конце модуля проводилось также завершающее тестирование, которое позволило проконтролировать, как изменились знания у магистрантов. В целом все магистранты показали достаточный уровень усвоения знаний: две трети выполнили тестирование с результатами выше среднего, одна треть – с довольно высокими; практико-ориентированные задания (кейсовые ситуации) были выполнены всеми, из чего можно заключить, что основные компетенции были освоены.

Результаты апробации модуля показали, что учебно-методические комплексы не требуют существенной доработки, а предполагают внесение незначительных дополнений и корректировок, например, в части актуализации рекомендуемой литературы и интернет-источников. Также были выявлены проблемы в организации и проведении обучения и итогового квалификационного испытания, основная из которых – недостаточная

согласованность требований базы и Университета в процессе обучения, что обусловлено, по нашему мнению, первым опытом такого плотного сотрудничества. Понимание этой проблемы открывает дальнейшие перспективы в совершенствовании модульной подготовки.

Вместе с тем апробация позволила уточнить *систему требований*, на которых строится модуль в системе деятельностной подготовки в магистратуре.

- С первого дня обучения в модуле должен быть обеспечен контакт магистранта с целостностью осваиваемой профессиональной деятельности и ее контекстом в организации – стажировочной площадке, это позволяет решить проблему самоопределения магистранта в образовательном пространстве.
- Особое внимание в рамках модульной организации обучения должно уделяться проблеме учебной и профессиональной мотивации. Профессиональная мотивация обеспечивается за счет личного контакта студентов-психологов с субъектами запроса на психологическую помощь. Это – принципиальное положение модульной организации практической подготовки, поскольку разработанные программы профилактики предназначены для реализации с активным участием субъектов запроса.
- В учебных дисциплинах, сопровождающих практику, должна быть представлена вся полнота осваиваемой профессиональной деятельности (в данном случае – психологической профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии), выраженная в цикле связанных в определенной последовательности видов деятельности, необходимых и достаточных для реализации психопрофилактической цели, определяемой запросом на психологическую помощь. Теоретические и практические учебные дисциплины должны быть содержательно, а именно рефлексивно-деятельностно, связаны с практикой. То есть дисциплина подключается к практике как нормирующая ее и как обеспечивающая критическую рефлексию уже полученного опыта для его осмысления. Следствием этого принципа является сложное переплетение дисциплин модуля с практическими опытами магистрантов на стажировочной площадке, отражающееся в учебном расписании.

Поэтапный рефлексивный анализ реализации программы деятельности на базе практики позволяет поддерживать мотивацию магистрантов, создавая эффект опыта позитивных достижений на всех этапах модульной подготовки. Имеются в виду, прежде всего, два основных этапных результата – программа профилактической работы, оцененная участниками как соответствующая запросу, и завершенная, реализованная согласно программе профилактическая работа. Здесь снимаются проблема мотивации и проблема адекватности действий магистранта в образовательной среде на всех этапах его работы.

Обязательным для рефлексивной проработки является опыт установления контактов магистранта со всеми субъектами образовательного пространства, в котором разворачивается психопрофилактическая деятельность. Таким образом снимается проблема адекватного соучастия в профилактической работе субъектов образовательного пространства, проблема формального к ней отношения, поскольку именно формализм этого участия рождает множество в том числе организационных проблем. Магистрант вносит в образовательную среду свой проект, и чем он масштабнее, тем больше ресурсов должна занимать работа по обеспечению взаимодействия с другими субъектами образовательного пространства (педагогами, линейными руководителями, классными руководителями, воспитателями, социальными работниками).

*Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А.* Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология» Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 3. С. 76–84.

*Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A.* Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84.

Модульная организация обеспечивает трансляцию научных разработок кафедры через магистрантов в практическую деятельность специалистов базы практики. Снимается проблема разрозненности учебных предметов, имеющих существенно различный уровень обобщенности знаний, зачастую не деятельностно отформатированных. В рамках тематически нацеленного на психопрофилактическую деятельность модуля синтез разнопредметных знаний становится задачей не только магистранта, но и выпускающей кафедры, специалисты которой должны взаимодействовать на этапе включения в программы профилактики своих разработок и на этапе рефлексивной оценки их продвижения в практику базового учреждения.

Проблема индивидуализации подготовки решается за счет личных и ответственных контактов магистранта с заказчиком, поставщиком запроса, с первых дней прохождения практики.

### **Выводы**

Разработка и апробация учебного модуля магистерской программы показали, что модульный принцип организации учебного процесса наилучшим образом соответствует компетентностному и деятельностному подходам. Однако обязательными условиями достижения образовательных результатов являются, во-первых, практико-центричность входящих в модуль учебных дисциплин, во-вторых, особая рефлексивно-деятельностная связь их с практикой и между собой. Обязательное условие успеха образовательной программы в целом и каждого учебного модуля в частности – преемственность формируемых профессиональных компетенций от модуля к модулю.

### **Литература**

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярев А.В.* К вопросу обоснования модели профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. №2. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (дата обращения: 06.04.2016).
2. *Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А.* Принципы организации практики в условиях сетевого взаимодействия (на примере разработки модуля «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии») [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. Т. 5. № 4. С. 1–13. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (дата обращения: 06.04.2016). doi:10.17759/psylaw.2015050401.
3. *Богданович Н.В., Делибалт В.В., Чернушевич В.А.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций в учебном модуле магистратуры // Педагогические чтения в ННГУ: Сб. науч. статей / Отв. ред. И.В.Фролов; Мин.обр.науки РФ, Мин.обр. НО, Арзамасский филиал ННГУ. Нижний Новгород; Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 199–204.
4. *Бусарова О.Р.* Формирование у студентов-психологов диагностических умений для работы с девиантными подростками на занятиях практикума по психодиагностике [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. С.22–32. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66190.shtml> (дата обращения: 06.04.2016).
5. *Чиркина Р.В.* Формирование управленческих компетенций в рамках обучения по ФГОС ВПО 3+ для психолого-педагогических специальностей: Учеб. пособие. М.: Издательство МИИГУ им. П.А. Столыпина, 2014. 140 с.

Богданович Н.В., Делибальт В.В., Чернушевич В.А.  
Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология»  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 76–84.

*Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A.*  
Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84.

## Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology

**Bogdanovich N.V.,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
bogdanovichnv@mgppu.ru*

**Delibalt V.V.,**

*Associate Professor, Chair of Legal Psychology, Faculty of Legal Psychology and Law, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
delibaltvv@mgppu.ru*

**Chernushevich V.A.,**

*Associate Professor, Chair of Legal Psychology, Faculty of Legal Psychology and Law, Head of the Training and Production Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
chernushevichva@mgppu.ru*

---

The article explores features of providing training in the approbated module "Prevention of Behavioural and Developmental Disorders" within the master's programme in School Psychology. The programme was developed in accordance with the professional standard for educational psychologists. The article outlines the aims of the module and its place in the context of the programme in general and reveals the main ways of developing competencies specified in the educational standard but selected with respect to professional activities defined by the professional standard. The article also suggests some methodological principles of designing an educational module in practice-oriented training, among which the basic one is reflective activity-based networking. An activity-based content of the module is proposed basing on the psychological definition of prevention as one of the core activities in a psychologist's work. Finally, the article describes educational outcomes in graduate students upon successful completion of the training, and reflects upon certain problems revealed during the approbation of the module.

**Keywords:** master's programme, training module, networking, practice, competency approach, activity approach, methodological principles, psychological prevention, deviant behavior.

---

## References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Degtyarev A.V. K voprosu obosnovaniya modeli professional'noi deyatel'nosti [On the question of model validation professional activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no 2. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/2/2909.phtml> (Accessed 06.04.2016)
2. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A. Printsipy organizatsii praktiki v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya (na primere razrabotki modulya «Psikhologicheskaya a profilaktika

Богданович Н.В., Делибальт В.В., Чернушевич В.А. Методические проблемы организации учебного модуля в области профилактики нарушений поведения и отклонений в развитии в рамках магистерской программы «Школьная психология» Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 3. С. 76–84.

Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A. Methodological Issues of Providing Training in Prevention of Behavioural and Developmental Disorders within Master's Programme in School Psychology Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 3, pp. 76–84.

- narushenii povedeniya i otklonenii v razviti)) [Elektronnyiresurs] [Principles of Practical Training Organization in a Networking (Development of the Module "Psychological Prevention of Behavioral Disorders and Abnormalities in Development" as Example)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2015. Vol. 5, no. 4, pp. 1–13. Available at: [http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n4/Bogdanovich\\_Delibalt\\_Chernushevi.shtml](http://psyjournals.ru/psyandlaw/2015/n4/Bogdanovich_Delibalt_Chernushevi.shtml) (Accessed 06.04.2016). doi:10.17759/psylaw.2015050401
3. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Chernushevich V.A. Setevoe vzaimodeistvie obrazovatel'nykh horganizatsii v uchebnom module magistratury [Networking between educational institutions in the training modul of the master's program]. *Pedagogicheskie chteniya v NNGU: sbornik nauchnykh statei* [Pedagogical readings in NNGU: a collection of articles]. In I.V.Frolov (ed.). Nizhnii Novgorod – Arzamas: Arzamasskii filial NNGU, 2015. pp. 199-204.
  4. Busarova O.R. Formirovanie u studentov-psikhologov diagnosticheskikh umenii dlya raboty s deviantnymi podrostkami na zanyatiyakh praktikuma po psikhodiagnostike [Elektronnyi resurs] [Formation of diagnostic abilities to work with deviant children in psychology students on psychodiagnosics workshop]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2013, no. 4, pp. 22-32. Available at: URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66190.shtml> (Accessed 06.04.2016).
  5. Chirkina R.V. Formirovanie upravlencheskikh kompetentsii v ramkakh obucheniya po FGOS VPO 3+ dlya psikhologo-pedagogicheskikh spetsial'nostei. Uchebnoe posobie. [Formation of administrative competences in the framework of training on FSES HPE 3+ for psychological and pedagogical specialties]. Moscow: Publ. MIIGU of P.A. Stolypina, 2014. 140 p.

## Профессионально-ориентированная практика магистрантов в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы

Гутина Г.Ю.,

заместитель декана по учебной работе факультета психологии образования, МГППУ, Москва, Россия, [gutina1@mail.ru](mailto:gutina1@mail.ru)

Емельянова И.В.,

старший преподаватель, координатор магистерских программ факультета психологии образования, МГППУ, Москва, Россия, [emerina@mail.ru](mailto:emerina@mail.ru)

Представлен опыт организации профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики студентов по программе магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» создана и апробирована при участии ведущих педагогических вузов РФ в проекте «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов». Модель углубленной профессионально-ориентированной практики построена на основе реализации деятельностного и компетентностного подходов. Практическая подготовка магистрантов ориентирована на структуру и содержание трудовых функций (действий), определенных Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

**Ключевые слова:** модернизация образования, компетентностный подход, практика, сетевое взаимодействие, стажировочная площадка.

### Для цитаты:

Гутина Г.Ю., Емельянова И.В. Организация профессионально-ориентированной практики магистрантов в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 85–94 doi: 10.17759/psyedu.2016080308

### For citation:

Gutina G.Yu., Yemelyanova I.V. Professionally Oriented Practice in Graduate Students in the Context of Networking between University and School [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 85–94 doi: 10.17759/psyedu.2016080308. (In Russ., abstr. in Engl.)

Внедрение профессиональных стандартов в сферы трудовой деятельности, в частности, в образование, предполагает обязательное усиление практической профессионализации будущих педагогов и психологов. В связи с этим проектирование практико-ориентированных основных образовательных программ (ООП), нацеленных на подготовку

специалиста, способного самостоятельно решать трудовые задачи в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», является актуальным и востребованным современной школой [5].

В 2014–2015 гг. по госконтракту Министерства образования и науки РФ № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. был реализован проект, цель которого состояла в разработке ООП магистратуры «Школьная психология» [3]. В самом названии проекта обозначены ключевые механизмы профессиональной подготовки специалистов для Новой школы: «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Модель углубленной профессионально-ориентированной практики в ООП магистратуры «Школьная психология» разработана коллективом сотрудников Московского государственного психолого-педагогического университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Екатеринбургского государственного педагогического университета. Непосредственный вклад в содержание практик и разработку вариативных механизмов их реализации внесли сотрудники стажировочных площадок.

Модель углубленной профессионально-ориентированной практики будущих школьных психологов базируется на идеях культурно-исторической научной школы Л.С. Выготского. Эти идеи получили развитие в теориях планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, развивающего обучения В.В. Давыдова, учебной деятельности В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, коллективно-распределенной учебной деятельности В.В. Рубцова. Вклад этих теорий в практику российского образования трудно переоценить. В значительной степени благодаря созданию научно обоснованных технологий обучения, развития, воспитания детей и молодежи и широкому применению этих технологий в детских садах, школах, колледжах, вузах наше образование обладает долгосрочным конкурентным потенциалом. К примеру, новые Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, безусловно, построены на вышеназванных теориях. Поэтому подготовка школьного психолога должна учитывать данный факт и строиться на согласованных теоретико-методологических принципах общего и высшего образования.

В развитие этого тезиса укажем **основания углубленной профессионально-ориентированной практики, в частности, учащихся магистратуры**: 1) деятельностный и компетентностный подходы к формированию образовательных результатов ООП; 2) организация сетевого сотрудничества вуза и образовательных организаций – партнеров в области распределенного формирования профессиональных компетенций у магистрантов под руководством опытных наставников – психологов-супервизоров. Рассмотрим эти основания подробнее.

- Деятельностный и компетентностный подходы к формированию образовательных результатов ООП (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.Н. Леонтьев, О.Е. Лебедев, Д.Б. Эльконин, А.В. Хуторской и др.).

В настоящее время Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям: информационной, когнитивной, коммуникативной, социальной, специальной.

Таблица 1

**Ключевые компетенции современного специалиста [2]**

<b>Компетенция</b>	<b>Что должен уметь специалист</b>
Информационная компетенция: поиск необходимой информации	Работать с различными источниками информации; проводить профессионально-экспертный отбор информации
Когнитивная компетенция: аналитическая работа с информацией	Устанавливать взаимосвязи между событиями; критически относиться к получаемой информации; рефлексивно относиться к собственному профессиональному опыту
Коммуникативная компетенция: сотрудничество с участниками образовательного процесса, СМИ	Уметь войти в группу или коллектив и внести свой вклад; улаживать разногласия и конфликты
Социальная компетенция: активно и ответственно включаться в профессиональную деятельность	Нести ответственность за ход и результаты профессиональной деятельности; организовывать свою работу; повышать свой профессиональный статус
Специальная компетенция: адаптироваться к меняющимся условиям	Использовать новые технологии информации и коммуникации; иметь психологическую устойчивость; находить новые решения

Как видно из таблицы, магистрант должен продемонстрировать владение ключевой или общепрофессиональной компетенцией, решая определенную практическую задачу. Этому предшествует «погружение» будущего специалиста в реальную практическую деятельность, например, в школе, или моделирование ситуации на практическом занятии в вузе.

- Организация сетевого сотрудничества вуза и образовательных организаций – партнеров в области распределенного формирования профессиональных компетенций у магистрантов под руководством опытных наставников – психологов-супервизоров. Мы установили следующие основные критерии, определяющие возможность специалиста быть наставником по опыту взаимодействия с сетевыми партнерами: развитые профессиональные компетенции – знания, действия, навыки; умение преподавать; способность к конструктивному межличностному общению; заинтересованность в передаче профессионального опыта.

Очевидно, что требуемые образовательные результаты студенту невозможно достичь, глядя на школьные проблемы из окна аудитории вуза. В новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» указан путь решения проблемы отрыва теории от



практики – это сетевое взаимодействие образовательных организаций с использованием различных ресурсов всех участников: интеллектуальных, информационных, кадровых, материально-технических. В настоящем Проекте организации – сетевые партнеры именуются «стажировочными площадками». Этот термин содержательно более емкий, нежели термины «база» или «организация» практики, и подразумевает расширенное сотрудничество вуза и школы (стажировки, реализация прикладных научных исследований и социальных проектов).

Основами отбора образовательной организации, сетевого партнера, для проведения практики являются:

- компетентные педагоги-психологи, готовые к реализации практики модуля в логике компетентностного подхода, т. е. наличие в образовательной организации носителей профессиональных образцов тех действий, которые необходимо сформировать у будущего специалиста в рамках учебных задач определенного профессионального модуля;

- ресурсное обеспечение, материально-технические условия (информационно-техническая оснащенность образовательного процесса, наличие помещения для проведения мастер-классов и проч.) [1].

Факт выполнения вышеперечисленных условий удостоверяется в таких документах, как договор вуза и образовательной организации (стажировочной площадки), а также «Паспорт стажировочной площадки» и «Заключение эксперта» (аналог заключения общественно-профессиональной экспертизы).

Итак, современная, соответствующая действующему законодательству, вызовам образования и социальной сферы программа магистратуры строится по модульному формату, реализуется в сетевой форме и носит практико-ориентированный характер.

Каждый модуль формирует способность обучающихся выполнять определенные трудовые действия Профессионального стандарта и включает в себя следующие последовательные компоненты:

- ориентировочная (учебная) практика, цель которой – введение обучающегося в проблемное поле и рефлексивная работа по установлению индивидуального «маршрута» освоения компетенции;
- теоретический раздел, цель которого – формировать «знаниевую» компоненту компетенций, дать научное обоснование профессиональной деятельности;
- практикум, цель которого – подготовка к самостоятельному выполнению отдельных профессиональных действий, отработка умений;
- практика, цель которой – отработка полученных знаний на стажировочной площадке, закрепление под руководством психолога-наставника определенных компетенций;
- НИРС – интегрированное учебное пространство, где магистрант становится специалистом: ему открывается личностный смысл осваиваемых компетенций и общественная значимость выполняемых профессиональных действий. На стажировочных площадках в процессе прохождения практики оттачивается способность профессионально выполнять трудовые действия;
- итоговый контроль достигнутого уровня компетенций, закрепленных за модулем (рис. 1).



Рис. 1. Последовательность формирования трудовых действий: компоненты учебного модуля

Новая практика магистрантов становится включенным элементом модуля, его стержнем и логически поэтапно формирует закрепленные за модулем компетенции. Для каждого модуля устанавливаются исходные позиции при распределении ответственности за формирование компетенций или их частей между образовательными организациями – участниками школьно-университетского партнерства.

Углубленная профессионально-ориентированная практика модульной ООП магистратуры направлена на создание условий для эффективного вхождения выпускника в профессиональную деятельность, что достигается посредством рефлексивной проработки на практике получаемых в ходе обучения знаний. В процессе практики магистранты получают возможность синтезировать теоретические знания и применить их в условиях, максимально приближенных к условиям работы школьного психолога. На практике формируется индивидуальный стиль профессиональной деятельности магистранта, наставник создает условия для становления профессионального мировоззрения и психологического мышления психолога, работающего в системе школьного образования.

Исходя из основной цели профессионально-ориентированной практики (подготовка магистранта к ответственному и качественному выполнению ключевых трудовых функций, заданных Профессиональным стандартом педагога-психолога), образовательные технологии и содержание каждой практики конкретизируются под компетенции определенной трудовой функции:

- «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»;
- «Психологическая диагностика обучающихся»;
- «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса»;
- «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися»;
- «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии».

На I курсе магистратуры организована распределенная по модулям учебная и производственная практика. На II курсе обучения – распределенная по модулям производственная практика, а также долгосрочная производственная практика (рис. 2). Все практики проводятся на стажировочных площадках, которые прошли общественно-профессиональную экспертизу образовательных сред и получили статус «Стажировочная площадка Учебно-методического объединения по направлению “Психолого-педагогическое образование”».

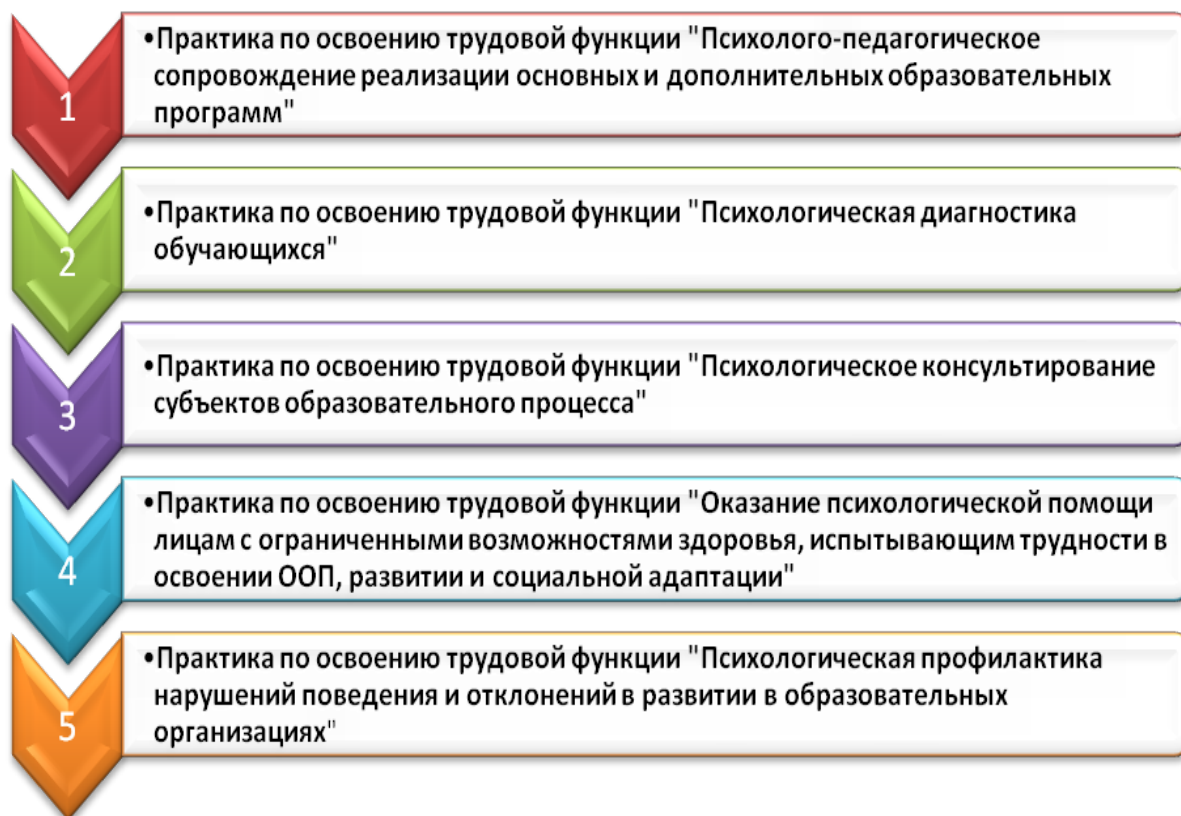


Рис. 2. Последовательность практик в магистерской программе «Школьная психология»

Учебная и производственная практики парциально включаются в структуры учебных модулей. В рамках каждого из модулей практика осуществляется в несколько этапов (табл. 2).

Таблица 2

### Этапы практики в учебном модуле

Этап практики	Содержание и назначение
1. Ориентировочный	Предшествует теоретическому обучению в рамках модуля. Его миссия – активизация личностных и познавательных ресурсов магистрантов на профессиональный рост
2. Апробационный	Апробации профессиональных действий в условиях образовательной организации. Завершает учебный цикл модуля и проводится по окончании освоения теоретического содержания и моделирования профессиональных действий в рамках практикумов
3. НИРС	Выполнение мини-исследования условий эффективного решения профессиональных задач. Специфика данного этапа связана с различиями между реализацией профессиональных действий в модельной ситуации и в реальных условиях образовательной организации
4. Теоретико-рефлексивный	Проводится по итогам научно-исследовательской работы студентов и направлен на понимание магистрантами условий и способов выполнения профессиональных действий, осознание собственных новых профессиональных возможностей, осуществление теоретического, профессионально-мировоззренческого обобщения
5. Отчетный	Подготовка отчетных материалов по результатам прохождения практик, аттестация проводится в форме защиты отчета о прохождении практики

Выделение представленных этапов практики обусловлено теми проблемами становления профессиональной компетентности, которые обнаруживаются у будущего педагога-психолога в период обучения в вузе. Об одной из проблем – отрыве теории от практики в учебном процессе вуза – было сказано выше.

Не менее актуальна проблема преодоления формального знания. Она заключается в том, что студенты поверхностно понимают язык научных публикаций, идеи, позиции авторов научных теорий воспринимают отстранено, без личностной причастности. Как пишет Э.В. Ильенков [4], эта проблема возникает лишь потому, что знание задано человеку в неадекватной форме и представляет собой не действительное знание, а всего-навсего похожий на него суррогат. Автор объясняет это тем, что вместо знания подлинного предмета своей будущей профессиональной деятельности студент усваивает знание чего-то иного, например, систему фраз о предмете, которая оторвана от практической реальности, или наглядные примеры с готовыми свойствами. Освоение студентом теоретического состава знаний в традиционном обучении исключает его собственную поисковую активность, практическое освоение предмета. Только в условиях специально организованных ситуаций получения студентом подлинного знания в ходе реального практического изучения предметного материала можно исследовать его подлинную, объективную природу и характер. Именно поэтому углубленная профессионально-ориентированная практика становится действенным механизмом усвоения теоретических знаний.

Прохождение практики по всем модулям в одном учреждении маловероятно из-за ограниченности ресурсов отдельной школы. Вместе с тем в столичном регионе благодаря созданию образовательных холдингов это становится возможным. Одним из преимуществ профессионального становления школьного психолога в едином, прошедшем экспертную оценку образовательном пространстве, является привлечение сотрудников школы к разработке ООП и оценке результатов ее освоения выпускниками программы. Будучи вовлеченными в долгосрочную практику студентов и имея опыт работы в компетентностной парадигме, коллеги из стажировочных площадок становятся полноправными членами государственной комиссии по аттестации будущих педагогов-психологов.

Мы видим следующие **перспективы развития практико-ориентированной модели подготовки школьных психологов:**

- сближение профессиональных позиций вовлеченных в практику специалистов – преподавателя вуза, наставника/супервизора в школе и учителя. Это достигается в ходе регулярных встреч-обсуждений, содержанием которых становится рефлексия хода и результатов собственных профессиональных действий;
- разработка методических материалов для студентов и руководителей практики;
- создание «Библиотеки учебных задач для будущего школьного психолога». Данный проект для качественной реализации потребует включения в работу вузов – членов экспертного совета «Психолог образования» Федерального учебно-методического объединения вузов РФ по направлению «Образование и педагогические науки».

**Финансирование:** работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ, Государственный контракт № 05.043.12.0018 от 23.05.2014.

## Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Профессионально-ориентированная практика магистрантов в структуре модуля «Психологическая диагностика обучающихся» основной профессиональной образовательной программы «Школьная психология» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4. № 2. С. 69–80.
2. Бозванова Е. И. Компетентностный подход в подготовке современного специалиста // Актуальные задачи педагогики: Материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 174-176.
3. Егорова М.А., Гутина Г.Ю., Емельянова И.В. Новая магистерская программа «Школьная психология» как ресурс повышения профессионализма кадров, способных обеспечить модернизацию педагогического образования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4. № 2. С. 22–27.
4. Ильенков Э.В. Что же такое личность? Деятельность и знание // Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 381–387.

5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы//Народное образование. 2009. № 2. С. 58–64.

## Professionally Oriented Practice in Graduate Students in the Context of Networking between University and School

**Gutina G.Yu.,**

*Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, gutina1@mail.ru*

**Yemelyanova I.V.,**

*Senior Lecturer, Coordinator of Master's Programmes, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, emerina@mail.ru*

---

The paper describes the experience of organising professionally oriented practice for graduate students in the context of networking. The model of in-depth professionally oriented practice for students of the master's programme in Psychology and Education was created and approved by the leading Russian pedagogical universities within the project "Developing and approving new modules of basic master's programme of professional training in Psychology and Education on the basis of networking between educational organisations providing general and higher education programmes implying in-depth professionally oriented student practice". The model of in-depth practice is constructed on the grounds of activity- and competency-based approaches. Practical training of graduate students focuses on the structure and content of work functions (actions) defined in the professional standard for educational psychologists.

**Keywords:** modernization of education, competency-based approach, practice, networking, training sites.

---

### Funding

The work is executed at financial support of the Ministry of education and science of the Russian Federation, State contract No. 05.043.12.0018 from 23.05.2014.

## References

1. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Professional'no-orientirovannaya praktika magistrantov v strukture modulya «Psikhologicheskaya diagnostika obuchayushchikhsya» osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programmy «Shkol'naya psikhologiya» [Professionally-oriented practice of undergraduates in the structure of the module "Psychological diagnostics of students' basic professional educational program "School psychology"]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [*Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education*], 2014, no. 2 (7), pp. 69–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bozvanova E.I. Kompetentnostnyi podkhod v podgotovke sovremennogo spetsialista [Competence approach in the preparation of modern specialists]. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy mezh-dunar. nauch. konf. (g. Chita, dekabr' 2011 g.)* [*Actual aims of pedagogics: proceedings of international scientific conference*]. Chita: Publ. Molodoi uchenyi, 2011, pp. 174--176.
3. Egorova M.A., Gutina G.Yu., Emel'yanova I.V. Novaya masterskaya pro-gramma «Shkol'naya psikhologiya» kak resurs povysheniya professiona-lizma kadrov, sposobnykh obespechit' modernizatsiyu pedagogicheskogo obrazovaniya [New master's program "School psychology" as a resource to enhance the professionalism of personnel able to ensure the modernization of pedagogical education]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [*Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education*], 2014. Vol.4, no. 2, pp. 22–27.
4. Il'enkov E.V. Filosofiya i kul'tura. Chto zhe takoe lichnost'? Deyatel'nost' i znanie [What is a person? Activities and knowledge] Moskva, 1991, pp. 381–387.
5. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for upgrading the basic professional educational programs of preparation of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for the implementation of activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Khutorskoi A.V. «Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno–orientirovannoi paradigmy» [Key competences as a component of personality–oriented paradigm]. *Narodnoe obrazovanie* [*National education*], 2009, no. 2, pp. 58–64.

## Подготовка магистров по модулю «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» в условиях сетевого взаимодействия

Кочетова Ю.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, [juliya25@mail.ru](mailto:juliya25@mail.ru)

Представлены общая характеристика содержания и основные результаты апробации модуля «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса», который является частью магистерской программы «Школьная психология» по направлению подготовки 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование» и направлен на овладение магистрантами методологией консультативной деятельности психолога образования, основами проектирования консультативного процесса в сопровождении обучающихся. Описан алгоритм сетевого взаимодействия с образовательными организациями (стажировочными площадками) в процессе прохождения производственной практики. В контексте сетевого взаимодействия образовательных организаций проанализированы содержание и организация распределенной практики как основного условия для эффективного вхождения выпускника в профессиональную деятельность, формирования профессиональных компетенций магистров и их готовности к реализации трудовой функции «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» Профессионального стандарта «Педагог-психолог».

**Ключевые слова:** деятельности подход, модуль основной профессиональной образовательной программы, психологическое консультирование обучающихся, сетевое взаимодействие, Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования, Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

### Для цитаты:

Кочетова Ю.А. Подготовка магистров по модулю «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 95–104 doi: 10.17759/psyedu.2016080309

### For citation:

Kochetova Yu.A. Training Graduate Students in Psychological Counseling Module in the Context of Networking [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 95–104 doi: 10.17759/psyedu.2016080309. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проектирование образовательных модулей в рамках модернизации программ подготовки педагогических кадров определены задачами усиления практической составляющей в обучении будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия (школьно-университетское партнерство) и последовательной реализации деятельностного подхода [8; 10].



А.А. Марголис выделяет две основные задачи профессионализации педагогических программ, направленных на достижение указанных задач – усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство) и формирования исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований [8].

В Проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается именно **практико-ориентированной подготовке** педагогических кадров. Реализовать основные принципы квалифицированной психологической помощи, возможно только на основе системно-деятельностного подхода, прочно вошедшего в психологическую науку. Разработка данного подхода связана с деятельностью отечественных ученых (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, и многие другие) [5].

Таким образом, необходима разработка модели практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом и которая будет ориентирована на основные положения деятельностного подхода [1; 2; 6; 11].

Также, особое значение отводится переходу к модульному принципу построения программ. Модульный принцип предполагает, что цели и содержание каждого изучаемого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями), которые обозначены в Профессиональном стандарте педагога. Отдельные же дисциплины должны обеспечивать задачи, которые содержат в себе данный конкретный модуль [12].

Модуль «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» является частью магистерской программы «Школьная психология» по направлению подготовки 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование». Содержание модуля «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» разработано в процессе выполнения работ в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 года на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

В процессе разработки модуля, были проанализированы следующие документы: проект ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)», ФГОС высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриат), проект профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [9]. Анализ проводился с целью учета опыта подготовки психологов образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» на уровне бакалавриата в рамках нового модуля, а также установления соответствия практической подготовки магистрантов требованиям профессионального стандарта педагога-психолога по обобщенной трудовой функции 3.1.3 «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса».

Цель профессионального образования педагога-психолога в рамках модуля заключалась в подготовке квалифицированных специалистов, способных и готовых к самостоятельной профессиональной консультативной деятельности в условиях современной образовательной организации.

#### **Общая характеристика содержания модуля образовательной программы**

Согласно учебному плану, трудоемкость модуля составляет 9 зачетных единиц (324 часа). Модуль включает две обязательные для изучения дисциплины по психологическому консультированию и дисциплину по выбору из двух возможных практикумов (выбирается студентами самостоятельно), а также производственную практику распределенного типа. Выбор дисциплин модуля обусловлено требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в части содержания трудовой функции 3.1.3 «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса».

Освоение содержания обучения проходит в следующей логике: освоение концептуально-методологических оснований консультативной деятельности (теоретический этап обучения) – отработка технологических действий и умений (учебно-лабораторный практикум) – производственная практика на базе стажировочной площадки – (практика) – экспериментальное исследование по расширению профессиональных возможностей.

Каждая из дисциплин вносит свой вклад в освоение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области психологического консультирования: теоретические занятия дают возможность овладеть понятиями и основными представлениями в области психологического консультирования, благодаря практикумам происходит отработка образцов профессиональных действий в системе типовых задач, а в процессе производственной практики происходит освоение трудовых действий, необходимых для консультирования субъектов образовательного процесса; синтезирование в профессиональную деятельность ранее изученных знаний и умений; самостоятельное консультирование с супервизией (с последующей рефлексией); формирование профессиональной позиции психолога.

Дисциплина «**Теоретические основы консультирования субъектов образовательного процесса**» формирует систему знаний о психологическом консультировании как виде профессиональной деятельности и как особой технологии психологической помощи человеку. В основные задачи дисциплины входит: построить ориентировку в предмете и границах психологического консультирования, включая знания истории становления основных теоретических подходов, получить представления о содержании и многообразии видов психологического консультирования, знания о механизмах, методах и основных этапах построения консультативного процесса, а также проявить готовность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий в области консультирования.

Дисциплина «**Консультирование по проблемам обучения, развития и воспитания обучающихся**» предполагает отработку образцов профессиональных действий с помощью системы типовых задач – кейс-пакетов (профессиональных запросов). В ее рамках осуществляется подготовка магистрантов к базовыми умениями консультативной работы (умению проводить консультативную беседу (интервью), применять методы консультирования ориентированные на решение проблем всех субъектов образовательного процесса, поиск ресурсов клиентов). Кейс-пакеты содержали знакомство с основными профессиональными запросами, возникающими в процессе психологического сопровождения школьников (проблемы обучения, развития и воспитания обучающихся).

Дисциплины «**Консультирование в ситуации развода**» и «**Консультирование в ситуации потери (смерти близких)**» относятся к практикумам и частично проходят на базах стажировочных площадок. Освоение дисциплин осуществлялось с помощью интерактивных методов обучения – кейс-пакетов, диалоговых лекций, групповых дискуссий и пр.

Дисциплина **«Консультирование в ситуации развода»** направлена на отработку образцов профессиональных действий в системе типовой задачи «консультирование в ситуации развода». Дисциплина включает в себя рассмотрение факторов травматизации ребенка в период развода родителей, анализ специфики консультирования субъектов образовательного процесса в период развода, после развода родителей и в период создания родителями новой семьи. Соответственно, дисциплина **«Консультирование в ситуации потери (смерти близких)»** направлена на отработку образцов профессиональных действий в системе типовой задачи «консультирование в ситуации потери (смерти близкого)». Дисциплина раскрывает основные факторы травматизации ребенка в ситуации смерти близкого, специфику консультирования субъектов образовательного процесса в период смерти близких, а также позволяет освоить способы консультирования в ситуации горя, осознания потери и пр.

Обучение по модулю проводится в рамках системно-деятельностного подхода, при выборе образовательных технологий сделан акцент на активизацию познавательной деятельности обучающихся, создании условий для их личностно-профессионального саморазвития благодаря организации проблемного обучения с опорой на зону ближайшего развития [3; 4; 7]. Большое внимание уделено развитию рефлексивных способностей магистрантов и на их основе формирования у них собственного стиля консультирования, основанного на личностных особенностях и возможностях.

Помимо традиционных методов обучения на занятиях использовались интерактивные методы: проблемные лекции, групповые дискуссии, игровое-социально-имитационное моделирование, деловые игры, кейс-пакеты, тренинговые методы (демонстрации, стимульные задания, структурированные и неструктурированные ролевые игры).

#### **Организация сетевого взаимодействия в процессе прохождения производственной практики на базе стажировочной площадки**

Производственная (распределенная) практика является важнейшей составляющей профессиональной подготовки магистранта. Основным образовательным результатом прохождения практики является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом и трудовой функцией «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса». Наибольшее число профессиональных компетенций формируются именно в процессе прохождения практики. Благодаря производственной практике происходит становление профессиональной компетентности специалиста психолого-педагогического профиля, развитие научного и практического мышления, позволяющего реализовать продуктивное взаимодействия с педагогическими кадрами по вопросам психологического консультирования обучающихся и участников образовательного процесса.

Профессиональные компетенции формировались в основных видах деятельности магистрантов, которые включают в себя ознакомление с моделью работы практического психолога (на примере психолого-педагогической деятельности психолога в школе); ознакомление с базовыми приемами ведения консультативной беседы совместно с психологом-супервизором (первичные этапы консультирования: установление контакта, наблюдение в ходе консультирования, получение жалоб и запроса, сбор анамнеза, постановка консультативной задачи).

Важно заметить, что освоение студентами модуля начинается с практики, а не с освоения теоретических знаний. Такой подход, безусловно, позволил избежать проблемы разрыва теории и практики, которая является достаточно часто встречающейся в профессиональной деятельности психолога.

В основе организации практической подготовки (производственной практики) студентов по модулю лежит **сетевое взаимодействие** ВУЗа с образовательной организацией,

построенное на принципах школьно-университетского партнерства. Образовательная организация (стажировочная площадка) выступила партнером ВУЗа по реализации модуля. В процессе разработки модуля были сформулированы требования, предъявляемые к стажировочным площадкам, была распределена ответственность за формирование компетенций по модулю: компетенции в рамках занятий в университете – «знать» и «уметь», а на базе стажировочных площадок – «владеть» и «приобрести опыт деятельности».

Пилотной площадкой в модуле «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» выступало Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования города Москвы Центр психолого-медико-социального сопровождения «Живые потоки» (далее Центр).

Центр полностью отвечает требованиям стажировочной площадки и имеет сформировавшуюся и достаточно устойчивую образовательную среду (существует и развивается с 1994 года и по сей день), реализует деятельностный подход в обучении (при этом педагогический коллектив учреждения постоянно осваивает новый опыт, внедряет инновационные технологии), в штате учреждения работают высококвалифицированные специалисты, в том числе кандидаты психологических и педагогических наук.

Методы обучения магистрантов на базе стажировочной площадки не являлись универсальными - эффективное педагогическое взаимодействие становилось возможным лишь при разумном сочетании нескольких, не противоречащих друг другу методов обучения. В процессе практики магистрант, как будущий профессионал, должен был увидеть и понять, каким образом, получив профессиональные навыки, он сможет применить их в будущей профессиональной деятельности. В этом ключе особый интерес представляют метод обучения, активно использовавшийся на стажировочной площадке - рефлексивный. Его цель - выявить методологический каркас осуществленной консультативной деятельности и на его основе продолжить более глубокое и осмысленное познание. Такой метод необходим при формировании критического мышления студентов-магистрантов.

Сетевое взаимодействие являлось механизмом усиления профессиональной практической подготовки магистрантов за счет реализации основных направлений деятельности Центра, а в частности, консультативной. На базе Центра магистранты под руководством психолога-супервизора отрабатывали образцы профессиональных действий и были включены в обеспечение эффективной консультативной помощи детям, их родителям и работникам образовательных учреждений.

Благодаря сетевому взаимодействию удалось преодолеть формальное усвоение знаний магистрантами, перейти от теоретических конструктов в области психологического консультирования к реальному применению их на практике в виде техник, методов и методик, а также удалось наметить пути формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, рефлексии собственных профессиональных действий магистрантов. Рефлексия профессиональных действий стала возможна благодаря совместной деятельности с психолого-супервизором. Такая форма субъект-субъектных отношений обеспечила профессиональное развитие магистранта в области психологического консультирования, позволила получить профессиональную оценку проведенной сессии, проработать причины возникших трудностей, расширить теоретическую и методологическую базу, обсудить варианты дальнейшей работы с клиентом и аналогичными запросами.

Возможность магистрантов наблюдать за процессом консультирования, проводимым специалистом (с использованием зеркала Гезелла) смогла реализоваться только на базе стажировочной площадки, а дальнейший анализ и подробный разбор случаев психологического консультирования (от запроса и до заключительных рекомендаций) значительно повысил эффективность процесса обучения определенным

трудовым функциям, которые невозможно сформировать только в теоретическом обучении.

Процесс организации сетевого взаимодействия реализуется в несколько этапов, взаимодополняющих друг друга. На подготовительном этапе взаимодействия обсуждается процесс прохождения практики и ее содержание, распределение ответственности за формирование компетенций, установление критериев оценивания работы студентов супервизорами. На основном этапе определяются обязанности руководителя практики от кафедры и ответственность и обязанности руководителя практики от учреждения (стажировочной площадки). На заключительном этапе сетевого взаимодействия завершается подготовка, оформление и предоставление руководителям практики отчетных материалов по ее результатам. Происходит подведение итогов практики как с магистрантами, так и со всеми участниками сетевого взаимодействия.

Таким образом, **алгоритм сетевого взаимодействия** между ВУЗом и стажировочной площадкой включает в себя следующие шаги:

**Шаг 1. Методическое совещание представителей ВУЗа и стажировочных площадок (I).**

Первая встреча участников сетевого взаимодействия, с целью определения ответственных за распределенную практику от ВУЗа и от образовательной организации, обсуждение критериев оценивания работы студентов на практике.

**Шаг 2.** Подготовка договоров, положений о проведении совместной деятельности участниками сетевого взаимодействия, графика и расписания образовательного процесса.

**Шаг 3.** Подготовка пакета образовательных услуг в сетевом взаимодействии.

**Шаг 4.** Закрепление обязанностей за руководителем практики от вуза и обязанностей руководителя практики от образовательной организации.

**Шаг 5.** Формирование групп магистрантов с утвержденными и согласованными учебными траекториями, реализация образовательного процесса на базе практики.

**Шаг 6. Методическое совещание представителей ВУЗа и стажировочных площадок (II).**

Организация индивидуальной и групповой рефлексии, анализ результатов образовательного процесса, разработка рекомендаций по совершенствованию форм, методов и содержания сотрудничества.

Данный алгоритм возможно представить в виде схемы, где сетевое взаимодействие представлено как циклический процесс, в котором начальным и завершающим этапом является организация методического объединения (рис. 1). Методическое объединение реализуется совместно, в нем участвуют как преподаватели и руководители практики от ВУЗа, так и руководители практики от стажировочной площадки – психологи-супервизоры.



Рис. Алгоритм сетевого взаимодействия между ВУЗом и стажировочной площадкой

### Результаты освоения образовательного модуля

Программа модуля «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» прошла два цикла апробации – в 2014-2015 учебном году на базе Читинского государственного университета и в апреле-мае в 2015 учебном году на базе «Московского государственного психолого-педагогического университета».

Анализ результатов апробации модуля проходил по нескольким направлениям. Одно из этих направлений касалось **анализа освоения учебных дисциплин**. По результатам аттестации в ФГБОУ ВО МГППУ в апреле-мая 2015 года 17 студентов-магистрантов прошли обучение по модулю «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса», у всех магистрантов, освоивших программу обучения, сформированы компетенции в области психологического консультирования субъектов образовательного процесса (у 30% на достаточном уровне, у 70% - на продвинутом). В рамках модуля 100% магистрантов, по решению экзаменационной комиссии, готовы к выполнению трудовой функции 3.1.3. «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» Профессионального стандарта педагога-психолога.

Результаты аттестации показали, что у магистрантов были сформированы образовательные результаты теоретического характера (сформировано представление об основных методологических принципах консультативной деятельности психолога образования, выстроена ориентировка в основных задачах и содержании консультативной деятельности в образовании и пр.), познавательного характера (умение планировать консультативную деятельность в образовательном учреждении, выделять и описывать типичные консультативные запросы, возникающие в сопровождении обучающихся) и практического характера (умение выстраивать консультативный процесс со всеми участниками образовательного процесса в зависимости от специфики запроса, составлять психологическое заключение, включающее условно-вариативный прогноз и пр.)

Следующее направление анализа результатов апробации модуля касалось результатов **апробации рабочей программы производственной практики**. Экзаменационные мероприятия у студентов-магистрантов подтвердили, что профессиональные компетенции были сформированы в полном объеме.

Также, в процессе апробации программы производственный была показана значимость наличия на стажировочной площадке психолога-супервизора. Благодаря взаимодействию психолога-супервизора и магистранта была решена задача сопровождения профессионального развития будущего специалиста, стимуляция развития у него навыков и компетенций в области психологического консультирования.

Выстроенное определенным образом содержание модуля, включающее освоение теоретических и практикоориентированных дисциплин как в рамках ВУЗа, так и на стажировочной площадке, способствовало формированию трудовой функции 3.1.3 «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» Профессионального стандарта педагога-психолога.

Модуль «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» как комплексная образовательная практико-теоретическая единица прошел апробацию на базе «Читинского государственного университета» и на базе «Московского государственного психолого-педагогического университета», получил положительную оценку экспертов и может быть использован при проектировании основных профессиональных образовательных программ магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование».

## Литература

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. *Болотов В. А.* Программа модернизации педагогического образования 2014—2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическое образование.рф/documents/show/14> (дата обращения: 15.09.2014).
3. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. с. 1136.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. с. 5–314.
5. *Забродин Ю.М.* Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога- психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. No 3. С. 58–73.
6. *Каспржак А. Г.* Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическое образование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 15.09.2014)
7. *Кудрявцев Т.В.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. с. 80.
8. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2014. Т.6. No2. с. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 01.10.2015).
9. *Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»:* [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России No 514н от 24.07.2015 г.

- «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).
10. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. No 1. с. 14–24.
  11. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. No 4. С. 62–80. 11.
  12. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. No 3. С. 7–15.

## Training Graduate Students in Psychological Counseling Module in the Context of Networking

Kochetova Yu.A.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, juliya25@mail.ru*

---

The paper provides a general outline of main approbation outcomes of the “Psychological Counseling in Education” module which is part of the master’s programme in School Psychology and is aimed at teaching the methodology of counseling in education and the basic principles of designing the counseling process in the framework of student support at school. A networking algorithm is described for communicating with educational organisations (training sites) in the process of internship. In the context of networking, the content and organization of distributed practice is considered the key condition of students’ effective engagement in professional activities, development of professional competencies and readiness for carrying out psychological counseling in education as defined by the professional standard for educational psychologists.

**Keywords:** activity approach, educational module, psychological counseling for students, networking, federal state standards in general and higher education, professional standard for psychologists.

---

### References

1. Asmolov A.G. (ed.) *Kak proektirovat’ universal’nye uchebnye deistviya v nachal’noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya* [How to design a universal learning activities in elementary school: from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
2. Bolotov V.A. *Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014—2017 [Elektronnyi resurs] [The modernization program of teacher education 2014-2017]. Portal soprovozhdeniya projektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Portal project support modernization of teacher education]*. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/14> (Accessed 15.09.2014).



3. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2005, pp. 1136.
4. Vygotskii L.S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of the highest mental functions]*. In Vygotskii L.S. *Sobr. soch.: v 6 t. T. 3. [Collection of works]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983, pp. 5–314.
5. Zabrodin Yu.M. *Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya kak strategicheskii orientir razrabotki professional'nogo standarta pedagoga-psihologa [Modernization of psychological and pedagogical education as a strategic guideline of development educational psychologist's professional standard]*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 58–73 (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Kasprzhak A.G. *Postroenie programm modulei OOP (magistratury, bakalavriata) ot rezul'tatov. [Elektronnyi resurs] [Building a program modules of the PLO (Master's, Bachelor's degree) from the results of]*. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Portal project support modernization of teacher education]*. URL:<http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/13> (Accessed 15.09.2014).
7. Kudryavtsev T.V. *Problemnoe obuchenie: istoki, sushchnost', perspektivy [Problem-based learning: origins, content, perspective]*. Moscow: Znanie, 1991. pp. 80.
8. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for upgrading the basic professional educational programs of preparation of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for the implementation of activity approach in teacher training]*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 01.10.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. *Professional'nyi standart «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [Professional standard "Teacher- psychologist (the psychologist in education)"]*. *Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii [Ministry of labor and social defence of Russian Federation]*. URL: <http://profstandart.ros-mintrud.ru/web/ps482469> (Accessed 01.10.2015).
10. Rubtsov V.V. *Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interaction and education: cultural historical context]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2005, no. 1, pp. 14–24 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. *O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho- Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]*. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62– 68. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maximov L.K. *Novaya modul'naya osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podhod v obrazovanii»: opyt razrabotki i aprobatsii [Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education"]*. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 7–15. doi:10.17759/pse.2015200302 (In Russ., abstr. in Engl.).

## Комплексные ситуационные задачи в оценке образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» в магистерской программе «Школьная психология»

Андрущенко Т.Ю.,

*кандидат психологических наук, профессор, декан факультета психологии и социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия, tandr@vspu.ru*

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*

Обсуждается содержание промежуточной аттестации магистрантов в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» магистерской программы «Школьная психология», показывается логика его проектирования с ориентацией на Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Комплексные ситуационные задачи рассматриваются в модульной программе в качестве основного средства оценки образовательных результатов. Содержание комплексных задач определено кругом диагностических ситуаций, соотнесено с реальной практикой психолога образования. Построение комплексных ситуационных задач связано с рядом составляющих профессиональной деятельности педагога-психолога в области психодиагностики: проектирование последовательности профессиональных действий, теоретическое обоснование планируемых действий, методическое обеспечение диагностической деятельности, деонтологические аспекты взаимодействия с обследуемым, реализация профессиональных действий, рефлексия процесса и результатов диагностической деятельности. Анализируются место и роль процедуры самооценки магистрантами решения комплексной ситуационной задачи. Предлагается вариант комплексной задачи для промежуточной аттестации магистрантов.

**Ключевые слова:** комплексная ситуационная задача, образовательный стандарт, оценка образовательных результатов, промежуточная аттестация, профессиональный стандарт, психологическая диагностика обучающихся.

### Для цитаты:

*Андрущенко Т.Ю., Шубина А.С. Комплексные ситуационные задачи в оценке образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» в магистерской программе «Школьная психология» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 105–114 doi: 10.17759/psyedu.2016080310*

### For citation:

Andrushchenko T. Yu., Shubina A.S. Complex Situational Tasks in Assessment of Educational Outcomes in “Psychological Assessment of Students” Module of the Master’s Programme in School Psychology [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 105–114 doi: 10.17759/psyedu.2016080310 (In Russ., abstr. in Engl.)

Одна из наиболее актуальных задач модернизации педагогического образования в Российской Федерации на сегодняшний день – повышение качества образования студентов, получающих психолого-педагогическую подготовку благодаря приведению содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда и реализации нового Профессионального стандарта и стандартов основного образования всех уровней. Реальным образовательным результатом обучения студентов становится профессиональное действие, или сложное умение, требующее синтеза знаний и компетенций, которые формируются в разных учебных дисциплинах, изучаемых в рамках того или иного модуля. Переход к модульному принципу построения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) позволяет обеспечить возможность понимания студентами теоретических основ профессиональной деятельности и формирования у них готовности к выполнению профессиональных действий за счет объединения в структуре модуля теоретических дисциплин, практикумов и распределенных практик и, в конечном счете, усилить практико-ориентированную направленность образования.

Модуль «Психологическая диагностика обучающихся» является комплексной практико-теоретической единицей и представляет собой логически завершённый, самостоятельный, информационно и методически обеспеченный блок основной профессиональной образовательной программы «Школьная психология», ориентированный на подготовку магистрантов к реализации трудовой функции «Психологическая диагностика детей и обучающихся» Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Модульный тип обучения, актуальный для решения задач формирования компетенций магистрантов, предполагает изменение содержания и форм образовательного процесса, в том числе на всех уровнях аттестации. Один из возможных способов организации образовательного процесса – включение в модульную ОПОП процедур оценивания после окончания каждого модуля. Тогда оценка одного, завершённого, модуля может оказать косвенное влияние на содержание и ход реализации других, еще не завершённых, модулей [2].

Одним из важных механизмов модернизации обучения в соответствии с требованиями Профессионального стандарта является изменение содержания оценки образовательных результатов обучающихся, направленной на оценку квалификации выпускника. Готовность к решению психологом образования профессиональных задач не может быть проверена путем воспроизведения теоретического содержания: для этого требуется квалификационное испытание иного типа, которое позволит оценить степень подготовки магистра к профессиональной деятельности в рамках различных трудовых функций в соответствии с требованиями Профессионального стандарта [4].

Оценка образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» была построена в соответствии с ФГОС ВО по психолого-педагогическому направлению с ориентацией на проверку сформированности всех составляющих профессиональной деятельности согласно требованиям Профессионального стандарта «Педагог-психолог» (знания, компетенции, трудовые действия) в логике задачного подхода.

Задача, будучи одним из структурных компонентов деятельности, предполагает реализацию цели в конкретных условиях профессиональной деятельности. В связи с этим комплексная задача содержит описание профессиональной ситуации, в котором возможны

как избыточные, так и недостаточные условия, требующие их анализа и квалификации. Решение комплексной ситуационной задачи в контексте оценки образовательных результатов предполагает достижение изменений на двух уровнях – объектно-предметном, через преобразование профессиональной диагностической ситуации, и субъектном, через рефлексию изменений себя как профессионала в процессе решения задачи.

В итоге проектирования процедуры оценки образовательных результатов были определены направления профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации в области психологической диагностики, на их основе разработана программа промежуточной аттестации по модулю, включающая в себя систему комплексных ситуационных задач.

Согласно программе целью промежуточной аттестации по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» является установление уровня подготовки магистранта к выполнению профессиональных задач в соответствии с требованиями Профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся), а также в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 44.04.02. Оценке подлежали образовательные результаты, сформированные в процессе изучения следующих дисциплин модуля: «Теория и методология психологической диагностики обучающихся», «Психодиагностика в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся», «Психодиагностика в структуре психологической помощи лицам с трудностями обучения, развития и социальной адаптации», «Производственная (распределенная) практика».

Аттестации подлежал ряд компетенций согласно ФГОС ВО, на формирование которых был ориентирован модуль «Психологическая диагностика обучающихся»: общекультурная компетенция (ОК-2), общепрофессиональные компетенции (ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6), профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации (ПК-1, ПК-6, ПК-7), профессиональные компетенции в области научно-методической деятельности (ПК-47, ПК-49)<sup>1</sup>.

В процессе конструирования модуля «Психологическая диагностика обучающихся» на основе анализа соответствия ФГОС ВО и Профессионального стандарта были определены дополнительные компетенции, соответствующие трудовым действиям в рамках трудовой функции «Психологическая диагностика обучающихся», которые также определяли содержание промежуточной аттестации: дополнительная общепрофессиональная компетенция и дополнительные профессиональные компетенции в области научно-методической деятельности.

*Дополнительная общепрофессиональная компетенция* – готовность к составлению психолого-педагогических заключений по результатам комплексного диагностического обследования (ОПК–ДОП).

---

<sup>1</sup> Перечень компетенций приведен согласно проекту ФГОС ВО по направлению 44.04.02. «Психолого-педагогическое образование».

*Дополнительные профессиональные компетенции в области научно-методической деятельности:* 1) готовность руководствоваться в своей деятельности содержанием документов, регламентирующих образовательный процесс, в том числе ФГОС общего образования соответствующего уровня (ПК-ДОП-1); 2) готовность к ведению профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты) (ПК-ДОП-2).

Промежуточная аттестация магистрантов по модулю предполагала решение обучающимися комплексных задач, соответствующих содержанию типичных ситуаций профессиональной деятельности в области психологической диагностики.

Итоговая аттестация магистрантов по модулю намеренно не предполагала отдельного теоретического задания, поскольку теоретическое знание студента в рамках деятельностной парадигмы имеет смысл оценивать именно как понимание им теоретико-методологических оснований решения профессиональной задачи. Усиление деятельностного компонента на этапе промежуточного контроля было связано и с введением демонстрации отдельных профессиональных действий в рамках типичных диагностических ситуаций. Студент получил возможность переходить от пересказа теории и гипотетических способов профессиональной деятельности к непосредственному выполнению тех или иных действий, соответствующих тем или иным этапам психодиагностического процесса.

Перечень ситуаций профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации в области психологической диагностики определялся на основе Профессионального стандарта и обсуждался с экспертами и практикующими педагогами-психологами (супервизорами от стажировочных площадок).

Логика выделения перечня ситуаций, составляющих содержательную основу комплексных ситуационных задач, определена следующими критериями: 1) типом диагностического обследования; 2) формой проведения диагностического обследования; 3) возрастом обучающихся; 4) инициатором проведения обследования; 5) категорией трудностей обучающихся.

Перечень ситуаций включал в себя следующие составляющие.

Мониторинг сформированности образовательных результатов обучающихся:

- а) на входе (I класс);
- б) в начальном общем образовании;
- в) в основном общем образовании.

Индивидуальное психодиагностическое обследование, проводимое по инициативе обучающегося (клиента):

- а) подросткового возраста;
- б) старшего школьного возраста.

Индивидуальное психодиагностическое обследование, проводимое по инициативе родителей обучающегося:

- а) младшего школьного возраста;
- б) подросткового возраста;

в) старшего школьного возраста.

Индивидуальное психодиагностическое обследование, проводимое по инициативе педагогов или администрации, обучающихся, испытывающих трудности:

- а) в обучении;
- б) в развитии;
- в) в социальной адаптации.

Плановое групповое психодиагностическое обследование:

- а) на этапе адаптации первоклассников к обучению в школе;
- б) на этапе перехода младших школьников к основному общему образованию;
- в) на этапе предпрофильного и профильного обучения.

Групповое психодиагностическое обследование обучающихся по запросу педагога или администрации по проблемам межличностного взаимодействия в классе на этапе:

- а) начального образования;
- б) основного общего образования;
- в) основного полного образования.

В рамках каждой предложенной ситуации профессиональной деятельности была спроектирована комплексная задача (пример задачи приведен в конце статьи). В ходе решения ситуационной задачи магистрант должен был продемонстрировать разные аспекты выполнения профессиональных действий в области психодиагностики, уровень сформированности профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

В ходе решения комплексной ситуационной задачи магистрант демонстрировал следующие составляющие профессиональной деятельности педагога-психолога в области психодиагностики:

1) проектирование/планирование профессиональной деятельности – умение выстроить последовательность профессиональных действий при решении психодиагностической задачи, дать их обоснование. Оценивались компетенции ОПК-5, ОПК-6;

2) теоретическое обоснование планируемых профессиональных действий – анализ общих методологических положений возрастной, педагогической психологии, психологической диагностики и др. Оценивались компетенции ОПК-2, ПК-ДОП-1;

3) методическое/инструментальное обеспечение диагностической деятельности – подбор и обоснование методов и конкретных методических процедур для решения психодиагностической задачи, использование математико-статистических методов обработки данных. Оценивалась компетенция ОПК-2;

4) деонтологический аспект решения психодиагностической задачи – анализ ситуации взаимодействия с клиентом через обращение к этическим нормам профессиональной деятельности педагога-психолога в области психодиагностики. Оценивалась компетенция ОК-2;

5) отдельные профессиональные действия в области решения конкретной психодиагностической задачи. Оценивались компетенции ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-ДОП, ПК-1, ПК-6, ПК-7, ПК-47, ПК-ДОП-2;

6) рефлексия сформированности компетенций, необходимых для решения предложенной профессиональной задачи на уровне «знать», «уметь», «владеть», самооценка решения комплексной ситуационной задачи, ее обоснование. Оценивалась компетенция ПК-49.

Теоретическое и практическое обучение в структуре модуля определяли возможности освоения ряда составляющих профессиональной деятельности педагога-психолога в области психодиагностики. Так, в рамках теоретической части модуля магистранты приобретали знания, осваивали умения и овладевали способами диагностической деятельности, необходимыми для проектирования профессиональных действий, их теоретического обоснования и методического обеспечения. В условиях распределенной практики магистранты получали возможность продолжить освоение методической составляющей диагностической деятельности при работе с реальными случаями, приобретали опыт взаимодействия с обучающимися в типичных и нестандартных ситуациях (актуализирован был деонтологический аспект), реализовывали запланированную диагностическую программу (демонстрировали выполнение профессиональных действий).

Возможность формирования рефлексивной составляющей диагностической деятельности была соотнесена с особыми этапами практики – научно-исследовательским и рефлексивным. Содержание и процедура проведения промежуточного экзамена по модулю также предусматривали возможность рефлексии выполнения задания и оценки сформированности компетенций самим студентом. Эта инновация обусловлена важностью рефлексивного характера учения в рамках деятельностного подхода, когда студент осознает *как* и *чему* он учится, занимает субъектную позицию по отношению к собственной профессионализации, развивает умения самооценивания [3].

В рамках задачного подхода в оценке образовательных результатов важным являлось включение в состав экзаменационной комиссии супервизоров-практиков, что позволяло реализовать возможность оценки как академического продвижения студентов, так и их профессионально-личностного роста, готовность к реальной профессиональной деятельности.

Итоги освоения модуля нашли отражение в двух оценочных процедурах: 1) в объективных оценках экзаменационной комиссии и независимых экспертов; 2) в самооценивании студентами результатов решения комплексной ситуационной задачи.

По итогам промежуточной аттестации экзаменационная комиссия выносила заключение об уровне знаний методологических принципов диагностической деятельности психолога образования, умений ориентироваться в основных задачах и содержании психодиагностической деятельности, готовности к проектированию диагностического процесса в сопровождении обучающихся, владении схемами построения психологической характеристики и психологического заключения. Комиссия также высказывала рекомендации магистрантам в области профессионального развития умений построения взаимодействия с субъектами образовательного процесса в части передачи им результатов диагностики.

Экзаменационная комиссия приняла решение о том, что все магистранты продемонстрировали сформированные компетенции в области психодиагностической деятельности (33 % – на продвинутом уровне, 67 % – на достаточном уровне) и готовы к реализации трудовой функции «Психологическая диагностика обучающихся». Результаты независимой экспертной оценки показали, что все трудовые действия, подлежащие оцениванию, освоены магистрантами в достаточной степени, эффективность освоения студентами ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» всех оцениваемых трудовых действий выше порогового значения (более 60%).

Оценивая результаты освоения модуля, магистранты выделили следующие достижения: «появилось более четкое понимание сути диагностической деятельности», «улучшились умения обработки и интерпретации результатов, ранее не хватало практического опыта», «появилась возможность реального применения теоретических основ в практической деятельности».

Приведем **пример** проблемной задачи для промежуточной аттестации магистрантов.

**Тип ситуации:** индивидуальное психодиагностическое обследование, проводимое по инициативе родителей обучающегося подросткового возраста.

**Проверяемые компетенции:** ОК–2, ОПК–2, ОПК–5, ПК–6, ПК–49.

**Описание ситуации.** К психологу обратилась мама Алексея Р., обучающегося в VII классе (13 лет), с запросом: «Помогите мне справиться с сыном, он стал просто неуправляем».

*Данные, сообщенные мамой.*

Она воспитывает ребенка одна, с отцом Алексея они развелись восемь лет назад. Мальчик очень тяжело пережил разлуку с отцом (на данный момент времени контактов с отцом мальчик не поддерживает, изначально мать была против этого). Вскоре после развода мальчик стал проявлять эмоциональную неустойчивость, появились срывы, истерики, агрессивное поведение по отношению к сверстникам. Мама, чувствуя свою вину перед ребенком вследствие развода, старалась доставлять ему как можно больше радостей: покупала все, что он захочет, старалась ничего не запрещать. В последний год ситуация вышла из-под контроля: мальчик не хочет учиться, часами играет в компьютерные игры, требует дорогих подарков, в случае отказа устраивает истерику. Угрожал уйти из дома, если его требования не будут выполняться.

*Данные, приведенные учителями.*

Начиная с V класса успеваемость Алексея значительно снизилась: в начальной школе его спасали неплохие способности, но в средней школе он начал отставать в учебе. Любит привлечь к себе внимание неадекватными выходками, в классе является одним из лидеров.

**Задания для работы с ситуацией.**

1. Предложите программу психодиагностической работы с участниками ситуации запроса: назовите и опишите необходимые этапы диагностического процесса, их содержание применительно к данному случаю (*проектирование*).
2. Обоснуйте необходимые профессиональные действия на отдельных этапах работы с данным случаем (в том числе на этапе формулирования диагностических гипотез) ссылаясь на методологические принципы диагностической деятельности, теоретические положения возрастной,



- педагогической психологии и других областей психологического знания (*теоретический аспект*).
3. Определите необходимые для работы с данным случаем психодиагностические методы и конкретные методические процедуры, опишите их диагностические возможности (*методический/инструментальный аспект*).
  4. Проанализируйте предложенный случай с точки зрения взаимодействия диагноста с участниками ситуации запроса (этических принципов, возможной позиции обследуемого по отношению к диагностической ситуации и пр.) (*деонтологический аспект*).
  5. Сформулируйте ориентировочные рекомендации маме и педагогам по взаимодействию с мальчиком (*демонстрация профессиональных действий*).
  6. Проанализируйте сформированность своих компетенций, необходимых для решения предложенной профессиональной задачи, обоснуйте свое мнение. Предложите свою шкалу оценки сформированности профессиональных действий, оцените по ней свое выполнение комплексного задания (*рефлексии профессиональных действий*).

#### Литература

1. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика. Основы решения диагностических задач. М.: Ось-89, 2012. 144 с.
2. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n4/zemlyanskaya.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n4/zemlyanskaya.shtml) (дата обращения: 20.03.2016).
3. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

Андрущенко Т.Ю., Шубина А.С. Комплексные ситуационные задачи в оценке образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» в магистерской программе «Школьная психология» Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 3. С. 105–114.

Andrushchenko T. Yu., Shubina A.S. Complex Situational Tasks in Assessment of Educational Outcomes in “Psychological Assessment of Students” Module of the Master’s Programme in School Psychology Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 3, pp. 105–114.

# Complex Situational Tasks in Assessment of Educational Outcomes in “Psychological Assessment of Students” Module of the Master’s Programme in School Psychology

Andrushchenko T. Yu.,

*PhD in Psychology, Professor, Dean of the Department of Psychology and Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, tandr@vspu.ru*

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*

---

The paper discusses the content of midterm performance evaluation of graduate students within the “Psychological Assessment” module of the master’s programme in School Psychology and focuses on the logic of the module’s design in relation to the professional standard in Educational Psychology. Complex situational tasks are considered in the modular program as the main means of assessing educational outcomes. The content of these tasks is determined by a range of diagnostic situations and closely corresponds with the real-life practice of educational psychologists. Setting complex situational tasks is related to a number of components of the educational psychologist’s professional activity in the field of psychological assessment, such as: planning the sequence of professional actions; ensuring the methodological background for assessment; taking into account deontological aspects of communication with assessed individuals; carrying out professional actions; reflecting on the process and outcomes of assessment. The paper analyses the place and role of graduate students’ self-assessment in finding solutions to complex situational tasks and offers a description of one such task that can be used in midterm performance evaluation of graduate students.

**Keywords:** complex situational tasks, educational standard, assessment of educational outcomes, midterm performance evaluation, professional standard, psychological assessment of students.

---

## References

1. Anufriev A.F. Psihodiagnostika. Osnovy resheniya diagnosticheskikh zadach [Psychodiagnostics. Bases of the solution of diagnostic tasks]. Moscow: Publ. Os'-89, 2012. 144 p.
2. Zemlyanskaya E.N. Novye formy otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov [Elektronnyi resurs] [New assessment forms of educational outcomes of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 4. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n4/zemlyanskaya.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n4/zemlyanskaya.shtml) (Accessed 20.03.2016). (In Russ., abstr. in Engl.)

Андрущенко Т.Ю., Шубина А.С. Комплексные ситуационные задачи в оценке образовательных результатов по модулю «Психологическая диагностика обучающихся» в магистерской программе «Школьная психология» Психологическая наука и образование psyedu.ru 2016. Том 8. № 3. С. 105–114.

Andrushchenko T. Yu., Shubina A.S. Complex Situational Tasks in Assessment of Educational Outcomes in “Psychological Assessment of Students” Module of the Master’s Programme in School Psychology Psychological Science and Education psyedu.ru 2016, vol. 8, no. 3, pp. 105–114.

3. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [The priority of educational outcomes as tool for modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014, vol.19, no.3, pp.87 – 104 (in Russ., abstr.in Engl.).
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for upgrading the basic professional educational programs of preparation of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for the implementation of activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., Abstr. in Engl.).

## 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

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

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.

## Подготовка магистрантов к психодиагностической работе в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся

Шашлова Г.М.,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия, kolosova\_g@inbox.ru*

Представлены этапы формирования трудового действия магистрантов в рамках модуля «Психологическая диагностика обучающихся» (магистерская программа «Школьная психология»), ориентированного на требования профессионального стандарта и обеспечивающего эффективность реализации скрининговых обследований (мониторинга) с целью анализа динамики психического развития детей и подростков, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи. Рассматривается проблема отбора учебного содержания, объединяемого в модуле, которое позволит развивать у магистрантов способность и готовность к самостоятельной психодиагностической деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся. Показана специфика распределения ответственности между университетом и образовательной организацией за формирование компетенций, которые необходимы для осуществления трудового действия, предполагающего реализацию скрининговых обследований (мониторинга), обработку, интерпретацию, представление результатов адресатам разного уровня. Данное направление работы освещается в связи с содержанием документов, регламентирующих образовательный процесс, в том числе – Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования всех уровней.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, компетентностный подход, мониторинг образовательных результатов обучающихся, сетевое взаимодействие, скрининговые обследования обучающихся, профессиональные компетенции магистрантов, трудовые действия, Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования, Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

*Шашлова Г.М. Подготовка магистрантов к психодиагностической работе в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 127–140 doi: 10.17759/psyedu.2016080312*

**For citation:**

*Shashlova G.M. Training Graduate Students for Psychodiagnosics in the Structure of Educational Outcomes Monitoring [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 127–140 doi: 10.17759/psyedu.2016080312. (In Russ., abstr. in Engl.)*



Модернизация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогов-психологов идет в направлении их профессионализации. Это означает, что наиболее приоритетными становятся построенные по модульному принципу практико-ориентированные модели обучения, в которых реальным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями, выработанными профессиональным сообществом [6].

В связи с решением данных актуальных задач в 2014–2015 гг. был разработан и апробирован модуль «Психологическая диагностика обучающихся» основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в рамках магистерской программы «Школьная психология»<sup>1</sup>.

Согласно утвержденному профессиональному стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [7] модуль соответствует трудовой функции 3.1.5. «Психологическая диагностика детей и обучающихся» и определяет формирование у магистрантов целого ряда трудовых действий, сформированность одного из которых (1.5.2.) предполагает, что будущие педагоги-психологи способны и готовы к реализации скрининговых обследований (мониторинга) с целью анализа динамики психического развития, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи. Обеспечить формирование этого сложного по своему составу профессионального действия можно при условии отбора определенного учебного содержания, объединенного в модуле, которое позволит развивать у магистрантов систему профессиональных компетенций, необходимых для самостоятельной психодиагностической деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся.

Компетенции, соответствующие трудовому действию 1.5.2, формируются посредством освоения следующего учебного содержания.

Дисциплина модуля «Психодиагностика в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся» (2 зачетные единицы; общая трудоемкость – 72 ч; аудиторных – 16 ч, из них лекционных – 4 ч, практических – 12 ч, СРС – 56 ч; форма аттестации – зачет) позволяет сформировать у магистрантов теоретические и инструментальные компетенции в области психодиагностики содержания и качества образовательных результатов.

Дисциплины модуля «Математическая статистика» / «Количественный анализ эмпирических данных в психологии и педагогике» (2 зачетные единицы; общая трудоемкость – 72 ч; аудиторных – 14 ч, из них лекционных – 2 ч, практических – 12 ч, СРС – 58 ч; форма аттестации – зачет) дают возможность сформировать способность и готовность магистрантов к применению основных методов количественного анализа для обработки данных, полученных в процессе психодиагностической работы в ходе скрининговых обследований (мониторинга).

---

<sup>1</sup> Разработка модуля «Психологическая диагностика обучающихся» как части основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (магистерская программа «Школьная психология») проводилась в процессе выполнения работ в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Производственная распределенная практика (6 зачетных единиц; общая трудоемкость – 216 ч, из них практическая работа – 120 ч, самостоятельная работа – 96 ч; студенты должны отработать на базе практики 24 дня в течение семестра; форма аттестации – дифференцированный зачет) позволяет сформировать у будущих педагогов-психологов ряд метапрофессиональных и конкретно-инструментальных компетенций в области психодиагностической деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся.

В ходе реализации сетевого взаимодействия в рамках школьно-вузовского партнерства происходит распределение ответственности между университетом и образовательной организацией за формирование компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО). Такое распределение диктуется спецификой содержания и возможностями освоения материала в рамках определенного учреждения сети (вуза и образовательной организации). Каждая компетенция формируется в определенной мере в рамках как аудиторной, так и неаудиторной работы магистрантов. Аудиторное и практическое обучение одинаково важны, однако у первого больше возможностей для формирования частей компетенций, формулируемых в терминах «знать» и «уметь», у практического – в терминах «владеть» и «приобрести опыт деятельности» [2; 3]. При формировании трудового действия 1.5.2. «Скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи», распределение ответственности за формирование компетенций между университетом и образовательной организацией было представлено следующим образом (табл.).

Таблица

**Распределение ответственности за формирование компетенций между вузом и образовательными организациями в ходе освоения трудового действия 1.5.2.**

Части компетенций, формируемые на базе вуза		Части компетенций, формируемые на базе образовательной организации	
«знать»	«уметь»	«владеть»	«приобрести опыт деятельности»
<b>ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПК)</b>			
<b>ОПК-2</b>			
Способность использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации			
– критерии выбора научно обоснованных методик и технологий диагностики	– организовывать и осуществлять психологическую диагностику в структуре мониторинга образовательных результатов;  – интерпретировать и анализировать полученные в ходе диагностики данные	– критериями научно-обоснованного отбора диагностических средств;  – современными диагностическими технологиями и средствами сбора, обработки информации и ее	– использования научно-обоснованных методов и современных технологий в организации профессиональной деятельности;  – математико-статистической обработки данных для решения

		интерпретации; – методами математической обработки данных диагностического обследования	психодиагностических задач
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ПК)</b>			
Психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации			
<b>ПК-1</b>			
Способность проводить диагностику психического развития детей и подростков			
– место и роль психодиагностической работы в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся;  – программы скрининговых обследований (мониторинга) в образовании, принципы их построения и реализации	– подбирать и разрабатывать диагностический инструментарий для скрининговых обследований;  – проводить мониторинг личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования соответствующего уровня	– приемами реализации всех этапов диагностического обследования детей и подростков;  – способами и схемами анализа, аргументации, сопоставления данных регулярных скрининговых обследований	– самостоятельного построения и осуществления диагностического обследования в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся с целью определения лиц, нуждающихся в психологической помощи
Научно-методическая деятельность			
<b>ПК-47</b>			
Готовность к содержательному взаимодействию с педагогическими кадрами по вопросам обучения и воспитания			
– историю, сложившиеся подходы в области психодиагностической работы по изучению и оценке достижений планируемых результатов обучения в России и за рубежом;  – современные	– представлять данные, полученные в ходе диагностики, субъектам образовательного взаимодействия;  – формулировать психологические заключения,	– научно-методическим инструментарием сопровождения образовательного процесса на основе результатов диагностических обследований	– подготовки научно-методических материалов для педагогов и администрации на основе результатов диагностических обследований

исследования в области психодиагностики в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся	адресованные разным субъектам образовательного процесса или специалистам смежных профессий;		
<b>ПК-ДОП-1</b>			
Готовность руководствоваться в своей деятельности содержанием документов, регламентирующих образовательных процесс, в том числе ФГОС общего образования соответствующего уровня (данная компетенция была предложена рабочей группой в ходе апробации модуля)			
– содержание документов, регламентирующих образовательный процесс, в том числе ФГОС общего образования соответствующего уровня	– планировать и осуществлять диагностическую работу с учетом соответствующих нормативных документов	– навыками использования измерительного инструментария в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся в соответствии с ФГОС	– самостоятельного построения и осуществления диагностического обследования в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся в соответствии с ФГОС

Представленные в табл. компетенции, необходимые для осуществления трудового действия 1.5.2, поэтапно формируются при изучении модуля «Психологическая диагностика обучающихся».

Построение образовательного процесса в рамках модуля таково, что теоретическое обучение предваряет первый – ориентировочный – этап производственной распределенной практики. В течение пяти дней (30 ч) магистранты знакомятся с осуществлением профессиональных действий психолога-психодиагноста. Происходит ориентировка в пространстве профессиональных психодиагностических задач педагога-психолога образовательной организации (ОО). Применительно к формированию трудового действия 1.5.2. студенты проводят включенное наблюдение способов диагностики планируемых результатов освоения основных образовательных программ начального и основного общего образования, используемых педагогами-психологами образовательной организации в соответствии с ФГОС. Они знакомятся с диагностическими программами мониторинга образовательных результатов, реализуемыми в ОО; составляют план наблюдений, схемы фиксации данных; обсуждают и анализируют результаты наблюдения, осуществляют рефлексию трудностей организации и проведения программ диагностики. На основе

данного опыта магистранты формулируют теоретические вопросы и практические проблемы, решение которых необходимо для успешного выполнения психодиагностических задач в области скрининговых обследований (мониторинга) в системе образования.

Следующий этап учебного процесса – теоретическое обучение. Изучение дисциплины «Психодиагностика в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся» предполагает наличие лекционных занятий, которые организуются в форме проблемных лекций. В обсуждение включаются вопросы, ситуации, не имеющие однотипной, готовой схемы решения. Построение занятий происходит в виде поисковой, исследовательской деятельности. Основная задача состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания, способам их разрешения, а также в актуализации проблем, которые могут возникать при выполнении профессионального действия с учетом первого опыта, полученного в образовательной организации. На наш взгляд, это способствует более эффективному усвоению студентами теоретических знаний, развитию познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации их как будущих специалистов.

Рассмотрим некоторые проблемные области, обсуждение которых на теоретическом этапе освоения профессионального действия имеют существенное значение для понимания специфики психодиагностической деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся.

В ходе лекционных занятий магистранты рассматривают следующие ключевые вопросы.

- Содержание понятия «компетенция» с разных концептуальных позиций.

Термин «компетенция» – центральный объект процесса модернизации современных образовательных систем. Психологи, педагоги, управленцы рассматривают целевые ориентиры образования и способы контроля его результатов в русле идей «компетентностного подхода». Большинство исследователей [4; 5] считают, что реализация такого подхода позволит приблизиться к решению проблемы разрыва между образованием и социальной практикой. Компетентностная парадигма в образовании предусматривает формирование у выпускников школ и вузов некоторых актуальных способностей, обуславливающих «встраивание» их учебных достижений в разнообразные социально-практические контексты, когда они будут способны самостоятельно отбирать и пользоваться накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни. В

отечественной психолого-педагогической практике принимается и используется как наиболее приоритетное такое содержание понятия «компетентность», которое рассматривается как преобразование некоторого знания в процессе учения в средство и способ решения какого-то класса задач, как осмысленное знание, являющееся средством самостоятельного продвижения обучающихся в какой-то предметности (в учебной дисциплине) [4].

- Стратегии, содержание и принципы построения программ скрининговых обследований (мониторинга) в системе образования.

Решение актуальных задач в области измерения школьных достижений в полной мере возможно при осмыслении международного и отечественного опыта мониторинговых исследований. На занятиях обсуждается специфика определения, отбора и тестового измерения ключевых компетенций в рамках международных и национальных проектов – PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Student Assessment), PISA (Programme for International Student Assessment), DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies), отечественной модели качественной оценки учебно-предметных компетенций школьников SAM – Student Achievement Monitoring (С.Ф. Горбов, П.Г. Нежнов, О.В. Соколова) и др.

- Выбор модели оценочной деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС.

Обсуждение направлений психодиагностической работы по оценке результатов освоения основных образовательных программ общего образования предполагает рассмотрение понятия «мониторинг» как измерительного инструмента оценки процесса развития образовательных достижений обучающихся.

С.В. Алехина, М.Р. Битянова [1], исследуя происхождение и специфику мониторинга как особого вида профессиональной деятельности психолога, сравнивают его с другими видами деятельности, такими как исследование, экспертиза, измерение, диагностика. Авторы приходят к выводу, что мониторинг может быть рассмотрен как специфическая исследовательская деятельность, направленная на отслеживание глубинных причинно-следственных связей и иных объективных отношений между реально существующими процессами или явлениями.

Мониторинг, как и экспертиза, имеет конкретный запрос, это наукоемкая процедура, предполагающая учет информации из области психологии, педагогики, практики

образования. В отличие от экспертизы мониторинг ориентирован на прогноз и является не разовой процедурой обследования, а систематической отслеживающей деятельностью. Он обязательно содержит в себе процедуры измерения, предпочтительно в форме шкалирования, подчиненные общей задаче получения информации об объекте. Мониторинговая деятельность по своей структуре наиболее близка к диагностической деятельности, поэтому часто, не всегда правомерно, психологическим мониторингом называют все виды диагностического отслеживания развития и состояния учащихся, которые осуществляет психолог в образовательной организации.

Наиболее распространенным видом психологического отслеживания состояния и развития учащихся является скрининг, который в преобладающем большинстве случаев не является мониторингом ни по своим задачам, ни по своему предмету изучения. Скрининг – это особым образом организованная и содержательно построенная экспресс-диагностика, которая позволяет в группе обследованных учащихся выделить тех, кто испытывают различные психологические трудности (не отвечая на вопрос, в чем причина этих трудностей), фиксировать динамику их развития по определенным показателям, проводить сравнительный анализ. Результаты, полученные в ходе скрининга, формулируются на профессиональном языке психолога и позволяют ему грамотно организовывать развивающую, коррекционную, консультативную и другие виды деятельности. Скрининг, по мнению С.В. АLEXИНОЙ, М.Р. БИТЯНОВОЙ [1], может стать мониторинговым исследованием при условии тщательного отбора исследуемых параметров и показателей, отражающих реальные результаты деятельности других специалистов, чтобы его данные были востребованы этими специалистами.

Скрининговые обследования (а при определенных условиях – мониторинг) становятся в современной школе актуальными и востребованными. Это связано с тем, что новые образовательные стандарты (ФГОС 2009–2010) задают определенные качественно новые требования к образовательным результатам обучающихся. В связи с этим существует социальный заказ к психологу системы образования по отслеживанию и оценке продвижений каждого ребенка в процессе обучения в соответствии с планируемыми и реальными достижениями. Составляющие результативности детей в учебной деятельности складываются из комплекса показателей, включающих в себя не только знания, приобретаемые в ходе изучения отдельных учебных дисциплин, но и связанные с ними метапредметные и личностные компетентности.

Исходя из этого, на семинарских занятиях магистранты рассматривают специфику инструментария диагностических обследований, способы представления их результатов в структуре мониторинга школьных достижений обучающихся, осуществляют анализ программ скрининговых обследований (мониторинга) метапредметных и личностных компетенций учащихся начальной и средней школы в соответствии с ФГОС. Студенты изучают и представляют на занятиях материалы, используемые в программах целого ряда авторских коллективов: «Школьный старт», «Учимся учиться и действовать» (Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, А.Г. Теплицкая); диагностика метапредметных и личностных результатов в образовательной системе «Школа 2100» (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, А.В. Горячев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, Л.Н. Петрова, О.В. Пронина, А.Г. Рубин, О.В. Чиндилова); диагностика умения учиться как результата образования на выходе из начальной школы (Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова); диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи (Е.В. Чудинова, В.Е. Зайцева, Д.И. Минкин) и др.

Параллельно изучаемая дисциплина «Математическая статистика» обеспечивает освоение способов математико-статистической обработки, направлений анализа эмпирических данных, получаемых в ходе диагностического обследования в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся.

По завершении «погружения» магистрантов в теорию вопросов, связанных со скрининговыми обследованиями (мониторингом), с целью анализа динамики психического развития, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи, они переходят ко второму этапу распределенной практики, который предполагает апробацию профессионального действия в условиях образовательной организации. В течение десяти дней (60 ч) магистранты включены в плановую работу педагога-психолога. В части формирования трудового действия 1.5.2. проводится диагностика метапредметных универсальных учебных действий в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся начальной и основной школы, выполняется обработка и интерпретация данных, подготавливаются варианты представления результатов диагностики адресатам разного уровня.

Следующий этап распределенной практики – выполнение психолого-педагогического исследования (НИРС), целью которого является исследование условий эффективности и проблем выполнения профессиональных действий в области психодиагностики (3 дня, 15 ч).



Магистранты на основе обобщения эмпирических материалов, полученных в ходе проведения скрининговых обследований (мониторинга) на предыдущем этапе практики, выделяют «проблемное поле» осуществления этого вида деятельности в реальных условиях обучения. Они формулируют научно-исследовательские задачи, планируют и проводят мини-исследование, связанное с изучением условий эффективности и проблем выполнения профессионального действия в области скрининговых обследований (мониторинга), с целью анализа динамики психического развития, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи. Супервизоры от образовательной организации выступают в роли экспертов и принимают участие в опросе, который организуют студенты с целью поиска оптимальных условий выполнения данного профессионального действия. В итоге магистранты представляют и обсуждают результаты исследования по оценке условий эффективности и совершенствования психодиагностической деятельности в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся.

Основные проблемы, отмеченные магистрантами по итогам апробации модуля, касающиеся профессионального действия 1.5.2, связаны с «недостаточностью и низким качеством методического материала по диагностике метапредметных и личностных компетенций обучающихся основной школы», «незначительной представленностью или полным отсутствием методик по диагностике личностных компетенций младших школьников в соответствии с ФГОС», «трудностями обработки и интерпретации большого массива данных по итогам скрининговых обследований» и др. Прогностическая оценка студентами освоения модуля показала, что они связывали дальнейшие этапы своего продвижения в области скрининговых обследований (мониторинга) с «появлением способности осмысленной работы с диагностическими программами по изучению компетенций начального общего образования», с «умением реально выполнить практическую работу по отслеживанию индивидуальных достижений обучающихся».

Завершение обучения магистрантов по программе модуля было связано с теоретико-рефлексивным этапом практики (2 дня, 6 ч), в рамках которого с учетом результатов мини-исследования организовывалась индивидуальная и групповая рефлексия способностей и возможностей осуществления трудовых действий. Магистранты анализировали условия и способы их выполнения, границы своих новых профессиональных возможностей и перспективы осуществления теоретического профессионально-мировоззренческого обобщения. Механизмами, обеспечивающими становление личностно-рефлексивного потенциала студентов, являлись как учебный диалог с квалифицированными педагогами-

психологами образовательной организации, руководителями практики от вуза, так и групповой диалог, направленный на рефлексивный анализ своих новых профессиональных возможностей и ограничений в области осуществления психодиагностической деятельности в системе.

Промежуточная аттестация (зачет) по дисциплине «Психодиагностика в структуре мониторинга образовательных результатов у обучающихся» включала в себя наряду с теоретическими вопросами выполнение тестовых заданий в формате бланкового тестирования. Вопросы и задания были ориентированы на проверку сформированности у магистрантов компетенций, связанных с психодиагностической деятельностью в структуре мониторинга образовательных результатов обучающихся на различных ступенях образования в соответствии с ФГОС общего образования разных уровней.

С целью проверки сформированности соответствующих компетенций в содержание итоговой аттестации по модулю были включены комплексные задания (в формате кейсов). Они соответствовали содержанию ряда задач профессиональной деятельности в области психологической диагностики. Процедура проведения итогового экзамена по модулю предусматривала возможность рефлексии выполнения заданий и сформированности компетенций самим студентом (самооценивание результата выполнения комплексного задания). Эта инновация была обусловлена важностью рефлексивного характера учения в рамках деятельностного подхода, когда студент осознает, *как* и *чему* он учится, занимает субъектную позицию по отношению к собственной профессионализации, развивает умения самооценивания.

В итоге изучения дисциплины магистранты овладели способами диагностики метапредметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы начального и среднего общего образования, конкретными методами, приемами обработки, интерпретации, анализа, представления результатов данного вида диагностической работы. Магистранты проявили способность высказывать прогноз возможных управленческих решений по итогам мониторинга и готовность к взаимодействию с педагогами, родителями, обучающимися по поводу результатов диагностической деятельности.

Апробация модуля «Психологическая диагностика обучающихся» показала, что у выпускников уровня магистратуры, которые завершили обучение по магистерской программе «Школьная психология», может быть сформирована готовность к выполнению трудового действия, предполагающего реализацию скрининговых обследований

(мониторинга), обработку, интерпретацию, представление результатов адресатам разного уровня. Однако знаний, полученных в высшем учебном заведении, недостаточно, чтобы справиться с задачей проектирования мониторинговой деятельности. Для этого в процессе дальнейшего повышения квалификации педагогов-психологов необходима серьезная дополнительная подготовка – как методологическая, так и технологическая.

## Литература

1. *Алехина С.В., Битянова М.Р.* Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4. С. 66–73.
2. *Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М.* Профессионально-ориентированная практика магистрантов в структуре модуля «Психологическая диагностика обучающихся» основной профессиональной образовательной программы «Школьная психология» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 2 (7). С. 69–80.
3. *Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М., Шубина А.С.* Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 31–39.
4. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 130 с.
5. *Егорова М.А., Кузнецова О.В., Леонова О.И.* Условия реализации ФГОС ВПО 050400 «Психолого-педагогическое образование»: концепция практико-ориентированной подготовки // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 63–72.
6. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
7. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 514н от 24.07.2015 г. «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).

# Training Graduate Students for Psychodiagnostics in the Structure of Educational Outcomes Monitoring

Shashlova G.M.,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Educational and Developmental Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, kolosova\_g@inbox.ru*

---

The article focuses on the stages of professional skills development in graduate students within the module "Psychological Diagnostics in Children" (master's programme in School Psychology) based on the requirements of the professional standard and aimed at providing effective screening (monitoring) of mental development in children and adolescents in order to reveal those in need of psychological help. The article addresses the issue of instructional content selection in the module that would allow undergraduates to develop the ability and willingness to conduct unassisted psychodiagnostics in the process of monitoring children's educational outcomes. Also, the article discusses the specifics of sharing between a university and an educational institution the responsibility for developing competencies in students required for carrying out such professional activities as screening (monitoring), processing data, interpreting data, and presenting outcomes. These aspects of work are covered in relation to the documents regulating the educational process, for instance, the Federal State Standards in General Education.

**Keywords:** activity approach, competency-based approach, monitoring educational outcomes in students, networking, screening, professional competencies in graduate students, work actions, federal state standards in general and higher education, professional standard for psychologists.

---

## References

1. Alekhina S.V., Bityanova M.R. Monitoring kak vid professional'noi deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Monitoring as a kind of professional activity of the teacher-psychologist]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education], 2009, no. 4, pp. 66–73. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Professional'no-orientirovannaya praktika magistrantov v strukture modulya «Psikhologicheskaya diagnostika obuchayushchikhsya» osnovnoi professional'noi obrazovatel'noi programmy «Shkol'naya psikhologiya» [Professionally-oriented practice of undergraduates in the structure of the module "Psychological diagnostics of students' basic professional educational program "School psychology"]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education], 2014, no. 2 (7), pp. 69–80. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M., Shubina A.S. Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki magistrantov po programme «Shkol'naya psikhologiya» [The practice-oriented model of professional training of master's educational program "School psychology"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, no. 4, pp. 31–39. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Diagnostika uchebnoi uspekhnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of educational success in elementary school]. In Nezhnov P.G. (eds.) Moscow: Publ. Otkrytyi institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009. 130 p.

5. Egorova M.A., Kuznetsova O.V., Leonova O.I. Usloviya realizatsii FGOS VPO 050400 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie»: kontseptsiya praktiko-orientirovannoi podgotovki [The terms of the GEF VPO 050400 "Psycho-pedagogical education": the concept of practice-oriented training]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Methodological Association Russian universities on psychological-pedagogical education], 2013, no. 2, pp. 63–72. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for upgrading the basic professional educational programs of preparation of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for the implementation of activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. 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).

## Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе

**Гаврилушкина О.П.,**

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, olrega@mail.ru*

**Егорова М.А.,**

*кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Mareg59@mail.ru*

Рассматриваются проблемы, вызванные внедрением в образовательную практику инклюзивного/интегрированного образования, т. е. совместного воспитания и обучения в школе детей с обычными образовательными потребностями и особыми образовательными потребностями (ООП). Среди проблем выделены: слабая психологическая и профессиональная готовность психологов и педагогов к реализации инклюзивной практики; специфика социально-личностного развития всех детей в изменившейся социокультурной среде. Выявлено, что на пороге школьного обучения у части современных детей даже с нормативным развитием наблюдается низкий уровень социальной и коммуникативной компетентности. Это выражается в незавершенности процесса децентрации, слабости словесной регуляции действий, трудностях в общении, взаимодействии и пр. Все эти особенности учтены при разработке новых ОПОП по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися».

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, социальная и коммуникативная компетентности, средовые влияния, образовательный процесс, коммуникация, кооперация, совместная деятельность.

### Для цитаты:

*Гаврилушкина О.П., Егорова М.А. Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313*

### For citation:

Gavrilushkina O.P., Yegorova M.A. Primary School Children with Special Education Needs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313. (In Russ., abstr. in Engl.)

Обсуждая проблемы психолого-педагогических наук пространственно-временной ситуации XXI в., Д. И. Фельдштейн отметил, что в настоящее время «на первый план вышла проблема Человека как реального субъекта исторического процесса, способного к устойчивости, активной действенности, к решению сложных, объективно вставших перед ним нестандартных задач», и напомнил чрезвычайно актуальные сегодня слова знаменитого педагога Фридриха Фребеля о том, что «существует время, когда образование становится в центр общественного интереса» [15].

Проблема современного человека действительно оказалась в центре реформирования и модернизации системы образования в нашей стране. Это во многом

вызвано преобразованиями в государственном и общественном устройстве, а также изменениями в общественной позиции по отношению к детям, требующим особых условий для воспитания, обучения и развития. Возникло многообразие форм образования детей с особыми образовательными потребностями. В частности, на основе признания разнообразия вариантов развития у обучающихся в одной группе (классе) в настоящее время получило распространение инклюзивное образование, т. е. совместное воспитание и обучение детей с особенностями в развитии и их сверстников, таких особенностей не имеющих. Главная цель инклюзивного и интегрированного обучения заключается в создании оптимальных условий для социализации всех детей, имеющих отклонения в развитии, для включения их в социум, развития у них «жизненных навыков», т. е. умения жить среди других людей, достижения ими личностных образовательных результатов в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Внедрение инклюзии в образовательную практику с самого начала осложнилось целым рядом обстоятельств, которые выявили, прежде всего, недостаточную профессиональную и личностную готовность учителей и других специалистов к реализации задач инклюзии. Совместное обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями поставило перед педагогами, психологами и другими специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, наряду с задачами, предусмотренными школьной программой, задачи социально-личностного становления детей и подростков в периоды детства, которые наиболее сензитивны к социальным влияниям.

Надо сказать, что категория детей, которые нуждаются в особой психолого-педагогической поддержке, в создании специальных образовательных условий, чрезвычайно разнообразна. К ней относятся дети с различными проблемами в познавательном и эмоциональном развитии, в поведении, отношениях со сверстниками, что вызывает у них различного рода трудности в обучении. Поэтому в популяции детей с особыми образовательными потребностями целесообразно выделить две группы.

Первую группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра (РАС). В другую группу входят дети, в развитии которых на первый план выходят трудности в общении, взаимодействии и адаптации, в освоении навыков чтения, письма и счета, в овладении социально желательными формами поведения. Сюда можно отнести и детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, а также детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Анализируя условия жизнедеятельности современных детей и подростков, Д.И. Фельдштейн подчеркнул деструктивность средовых влияний на их социальное становление, особенно – возникновение у подрастающего поколения недостатка ответственности, повышенной тревожности, агрессивности, нарушения межличностных, межгрупповых отношений, недостаточности социальной и коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста, их беспомощности в отношениях со сверстниками, неспособность решать простейшие конфликты и пр. [16]

Выделение недостаточности коммуникативной и социальной компетентности в качестве зоны напряженности является очень важным именно сегодня, когда средовые влияния часто оказываются для взрослеющих детей негативными и даже деструктивными. Как известно, овладение способами социальных взаимодействий может происходить только при условии активного включения индивидуума в социальную среду, что и

обеспечивает его социализацию. Среди наиболее значимых факторов, влияющих на процесс социализации, можно выделить мало регулируемое и трудно учитываемое стихийное влияние среды, в которой находится ребенок, произвольное усвоение норм и правил, увеличивающиеся с возрастом самостоятельность и избирательность человека при выборе социальных ценностей и ориентиров и репрезентируемой группы. Все перечисленные факторы, которые являются следствием негативных средовых влияний, у детей и подростков с проблемами в развитии еще более усиливаются наличием функциональных, органических, сенсорных, сенсомоторных и прочих нарушений. Личностная незрелость, слабая ориентировка в смыслах даже бытовых ситуаций делает эту категорию детей психологически и социально уязвимой, незащищенной, а окружающая их среда становится небезопасной для каждого из них.

Л.С. Выготский объяснял возникающие проблемы в развитии детей данной категории как определенный «раскол» целостности развития вследствие дивергенции, несовпадения, расхождения биологического и культурного планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка. Они не образуют слитного, единого процесса. Дефект, создавая отклонение от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно, нарушает тем самым нормальное течение процесса вхождения в культуру [1, с. 256, 259]. Следует отметить, что Л.С. Выготский не использовал еще слово «социализация», называя этот процесс «вращением в культуру».

В настоящее время уже доказано: преодолеть или сократить разрыв между культурным и биологическим планами развития, что имеет место при различных дизонтогенезах, обусловленных биологическими либо социально-депривационными факторами, возможно только при создании специальных психолого-педагогических условий, т. е. при особом подходе к структурированию образовательной среды<sup>1</sup>. Такой подход заключается в необходимости учета в коррекционно-образовательном процессе общих закономерностей развития в норме и патологии, специфики возраста, вида и степени нарушения, индивидуальных особенностей структуры психологического развития в каждом конкретном случае. При этом индивидуализация коррекционно-развивающей работы выступает в качестве одного из важнейших требований к организации целостного образовательного процесса, т. е. к структурированию образовательной среды.

Одно из важных требований к структурированию образовательной среды – соблюдение баланса между социализацией и индивидуализацией. От этого в значительной степени зависит качество образования, а инклюзивного и специального образования – в особенности. По своей природе эти процессы различны и даже противоположны друг другу.

Так, социализация отражает интегративные процессы культурного становления ребенка: включение в социум, в мир человеческих отношений; ориентировку в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни и деятельности; овладение социальными формами поведения и т. д. Индивидуализация же, напротив,

---

<sup>1</sup>Понятие «образовательная среда» включает в себя следующие компоненты: предметно-развивающая среда, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также содержание, средства и способы взаимодействия взрослого с ребенком в образовательном процессе.



заключается в обеспечении индивидуального развития ребенка на основе дифференцированного подхода, требующего строгого учета индивидуальных способностей, интересов и возможностей здоровья каждого ребенка.

Однако в образовательном процессе социализация и индивидуализация неизбежно выступают в неразрывном единстве, что позволяет социализировать детей, сохранив их индивидуальность.

Что касается вопросов программно-методического обеспечения образовательного процесса, в который вовлечены дети с ОВЗ, то следует отметить, что в настоящее время уже созданы программы коррекционно-развивающего обучения для всех категорий детей с ОВЗ как дошкольного, так и школьного возраста.

Но разработка организационных форм, содержания и методических приемов психолого-педагогической коррекции, например, трудностей младших школьников в общении, взаимодействии и адаптации именно в изменившейся социальной ситуации, только начинается. Между тем важность этой проблемы чрезвычайно, особенно если учесть специфику социального взросления подрастающего поколения в условиях жестких, нередко деструктивных, средовых влияний. В связи с этим в структуре коррекционно-развивающей работы особую значимость приобретает социальный компонент, который непосредственно связан с процессом социализации, что особенно важно в случаях, когда у ребенка имеются определенные ограничения в развитии.

Надо сказать, что в настоящее время происходит некоторое увлечение разработкой различных коррекционно-развивающих программ. Однако наличие программ еще не обеспечивает достижение образовательных результатов. Программа (нормативный документ) определяет задачи, направления, образовательные области и пр., но не дает ответа на технологические вопросы, т. е. не раскрывает методические приемы реализации программных задач. Технологические решения отличаются спецификой в зависимости от вида нарушения, индивидуальной психологической структуры развития конкретного ребенка и прочих перечисленных выше условий.

Одно из базовых положений психолого-педагогической коррекции заключается в том, что (независимо от варианта развития) любой ребенок может понять окружающий мир, овладеть свойственными определенному возрасту видами деятельности и социальными формами поведения. Проблема состоит в том, что он не может это сделать способами, доступными «типичным» детям. Для этого должны быть созданы особые коррекционные психолого-педагогические условия. При этом следует отметить, что коррекционно-развивающая работа не сводится к примитивизации содержания обучения, а заключается в нахождении тех адекватных средств, видов психологического инструментария, методических приемов, которые могут позволить каждому ребенку с особенностями в развитии овладеть родовыми человеческими свойствами (мышлением, речью, деятельностью, социальными формами поведения) несмотря на имеющиеся проблемы.

Очевидно, что работа с детьми, имеющими различные по этиологии и патогенезу отклонения в развитии, требует от всех субъектов образовательного процесса профессиональной деятельности рефлексивного уровня, умения осуществлять профессиональные действия не только в рамках заданных алгоритмов, но и каждый раз в новых (неопределенных) условиях.

Однако школа сегодня в большинстве случаев не обладает такими кадрами, которые были бы готовы решать задачи, связанные с минимизацией трудностей личностного, социального характера, которые свойственны детям с особыми образовательными потребностями. Но именно эти трудности, в сущности, становятся главной причиной изоляции ребенка, дистанцированности от сверстников, что для него является психотравмирующим фактором, вызывающим глубокие внутренние переживания и дезадаптивные расстройства.

Анализ социально-личностного развития современных детей с нормальными и особыми образовательными потребностями выявил существенное отставание части детей младшего школьного возраста как в темпах, так и в качественных характеристиках социального взросления. Об этом свидетельствует специфика их социальных взаимодействий.

В течение 2007–2014 гг. сотрудниками и студентами МГППУ было проведено сравнительное исследование характера социальных взаимодействий старших дошкольников и младших школьников с нормальным и отклоняющимся развитием. Изучались особенности их поведения в коммуникативно-деятельностных ситуациях (в совместных играх, рисовании, конструировании). В исследовании приняли участие более 1000 детей.

Результаты исследования показали, что отставание современных детей в социально-личностном развитии заметно уже в дошкольном возрасте и что (это очень тревожно) уровень социальной компетентности современных дошкольников существенно снизился за последние 10–15 лет. Это свидетельствует о том, что современная социальная ситуация развития является дефицитарной для овладения социальной компетентностью в дошкольном возрасте.

Выявлены также основные дефициты в социальном и коммуникативном развитии старших дошкольников, которые отрицательно влияют на развитие межличностных отношений и внутригрупповых отношений в целом. В процессе взаимодействия у детей наблюдаются: ослабление чувствительности к партнеру-сверстнику и восприятие его в качестве объекта деятельности; формальное понимание общности цели и зависимости своих действий от действий партнера; чрезвычайная центрация на своей позиции обоих участников взаимодействия; несформированность функций диалога (коммуникативной, программирующей, контрольно-регулирующей) как необходимого компонента системы коммуникативно-деятельностных отношений; отсутствие динамичности позиции и пр.

Отставание современных дошкольников в социально-личностном развитии, их инфантилизация повышает риски возникновения дезадаптивных форм поведения в школе. По нашим данным, трудности в общении и взаимодействии обнаружены у 17 % учеников начальной школы (Д.И. Фельдштейн, характеризуя проблемы современного детства, приводит еще более настораживающие цифры, свидетельствующие о том, что недостаточность социальной компетентности имеет место у 25 % детей младшего школьного возраста, отмечает обеднение и ограничение их общения, низкий уровень коммуникативной компетентности...» [16]).

Многоаспектный анализ полученных результатов дает основание утверждать, что существенно повышаются риски возникновения дезадаптивных форм поведения у современных детей на начальных этапах школьного обучения. А все перечисленные дефициты можно считать предвестниками школьной дезадаптации и нарушений в

межличностном пространстве из-за трудностей в общении, взаимодействии, что существенно нарушает процессы адаптации [2; 5].

Все указанные особенности поведения детей на пороге школьного обучения свидетельствуют о серьезных проблемах в их социально-личностном развитии.

Необходимо также отметить, что полученные экспериментальные данные вскрыли не только негативные черты в поведении детей дошкольного и младшего школьного возраста в коммуникативно-деятельностных ситуациях, но и то, что способность и готовность к продуктивному взаимодействию находится в зоне их ближайшего развития, что потенциальные возможности социально-личностного развития не были востребованы и реализованы в образовательном процессе. Так, почти у всех детей наблюдалась мотивационная готовность к выполнению совместных заданий. Главное, что делало невозможным объединение их действий в одном смысловом поле для достижения общей цели, – это недостаточность средств и способов кооперации и коммуникации как основного психологического инструментария совместной деятельности [2; 4].

Все это было учтено при разработке модуля основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) по теме «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися». Модуль «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» является частью магистерской программы «Школьная психология» [4].

Содержание модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» разработано в процессе выполнения работ в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Модуль разработан в полном соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Профессионального стандарта «Педагог», базовой части Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления и профессионального стандарта педагога-психолога по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [9; 10; 12; 13].

Цель модуля состоит: в формировании у студентов компетенций в области *психолого-педагогической коррекции недостатков в развитии* детей и подростков с особыми образовательными потребностями; в развитии *способности осознанно строить профессиональную деятельность* в соответствии с профессиональным стандартом; в подготовке *педагога-психолога рефлексивного уровня*, умеющего применять методы научного анализа и строить профессиональную деятельность в новых (неопределенных) условиях; в подготовке психолога, готового *к научно-исследовательской и проектной деятельности* в системе образования.

Новизна модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» заключается: в применении практико-ориентированной образовательной модели

подготовки будущих магистров на основе деятельностного и компетентностного подходов; наличии сетевого взаимодействия, при котором школа выступает как равноправный партнер в подготовке педагога-психолога к профессиональной деятельности; в разработке условий сетевого партнерства (разделения ответственности между вузом и сетевой организацией, распределения компетенций, определения функционала супервизора и координатора от вуза и пр.); перераспределении ресурсов в пользу практики и включения НИРС в изучаемый модуль; направленности на подготовку педагога и педагога-психолога не только «знающего», но и «умеющего», обладающего профессиональным мышлением и метапредметными компетенциями, способного быть рефлексивным педагогом и психологом, т. е. строить на основе научного метода профессиональную деятельность по новым схемам в неопределенных условиях; в универсальности модуля, что позволяет «встраивать» дисциплины и практикумы одного модуля в содержание других, т. е. конструировать ОПОП на новых основаниях; наличии долгосрочной производственной практики, позволяющей актуализировать приобретенные в процессе изучения теоретических дисциплин и практикумов знания и умения, т. е. объединить дисциплины, практикумы и практику в образовательный комплекс.

Именно такой подход к подготовке магистров, способных работать с особыми детьми, обеспечивает достижение обучающимися личностных образовательных результатов, в которых отражаются осознанное позитивное отношение к другому человеку, коммуникативная компетентность в общении и взаимодействии со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания и т. д.

Все эти основания для разработки ОПОП нового поколения стали базовыми для построения содержания модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» и его развертывания. Теоретическую подготовку студентов (1-й блок) обеспечивали дисциплины «Обучение и развитие младших школьников с особыми образовательными потребностями» и «Психологическая помощь подросткам с ОВЗ». В ходе их освоения студенты знакомились с вариантами отклоняющегося развития, инновационными тенденциями в образовании детей с ОВЗ, с особенностями семьи, воспитывающей нетипичного ребенка, формами и средствами ее психолого-педагогического сопровождения, основными направлениями коррекционно-развивающей работы обучающихся с ОВЗ.

Теоретическая подготовка становилась основой для практической части модуля – практикумов «Взаимоотношения и адаптация к школе младших школьников с особыми образовательными потребностями» и «Коррекция нарушения поведения подростков с ОВЗ» (2-й блок). В процессе практикумов будущие педагоги-психологи осваивали навыки составления индивидуальных коррекционно-развивающих программ на основе результатов диагностики, овладевали методами и конкретными методическими приемами психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии и пр.

Профессиональные действия, умения и знания студенты учатся применять в ходе учебной, производственной практики (3-й блок) в сетевых учреждениях в соответствии с программой «Практика». Очень важно, что при разработке учебных планов было осуществлено перераспределение ресурсов в пользу практики, которой отведено 5 зачетных единиц из 12.

Таким образом, в процессе освоения содержания модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» у будущих магистров формируются представления о

вариантах развития, основных направлениях коррекционно-развивающей работы, традиционных и инновационных (интегративных), технологиях психолого-педагогической коррекции, они получают практические навыки конструирования и реализации адресных индивидуальных коррекционно-развивающих программ, знакомятся с психологическими особенностями и ресурсами семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями.

Такое построение и содержание модуля позволяет магистру быть готовым осуществлять профессиональную деятельность на рефлексивном уровне и проводить коррекционно-развивающую работу в области социально-личностного развития младших школьников, обеспечивая достижение личностных образовательных результатов. Образовательным результатом подготовки в данном направлении является овладение профессиональными действиями в соответствии с заявленными в ФГОС компетенциями.

Апробация программы показала, что ее выпускник оказывается способен: проводить специальную работу по развитию социальных взаимодействий обучающихся с целью создания интегративных пространств в организациях, реализующих инклюзивную практику; использовать инновационные обучающие технологии с учетом типа нарушенного развития ребенка и задач каждого возрастного этапа; использовать активные методы привлечения членов семьи как субъектов образовательного процесса; организовывать межличностные контакты, общение и совместную деятельность учащихся; разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, в их взаимодействиях со сверстниками и взрослыми; проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями; использовать комплексные программы коррекционно-развивающего обучения при конструировании индивидуальных коррекционных программ (маршрутов) и их реализации.

Однако следует подчеркнуть, что владение профессиональными навыками еще не обеспечивает всю полноту готовности магистра к профессиональной деятельности. Перед ним стоят очень важные и трудные задачи вхождения в профессиональное сообщество, когда возникает необходимость быть членом команды специалистов в конкретной образовательной организации, работать в «сцепке» с ними, т. е. согласовывать собственные профессиональные действия с действиями остальных членов команды и осознавать зависимость собственных действий от действий остальных членов команды. В отношении детей с особыми образовательными потребностями командный принцип оказания психолого-педагогической помощи становится базовым.

Опыт показывает, что только комплексный характер коррекционно-развивающей работы в организациях, реализующих инклюзивную практику, позволяет создавать интегративные пространства, в которых функционируют сообща все субъекты образовательного процесса: дети, педагоги, психологи, родители. Именно команда формирует и обеспечивает психологическую безопасность каждого ребенка и образовательной среды в целом.

Поэтому в процессе освоения содержания модуля у будущих магистров формируют представления о такой структуре коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности в общении, взаимодействии и адаптации, в которой особое место занимают технологии, направленные на развитие у детей совместно-распределенных действий, кооперации и коммуникации на основе предметно-практического взаимодействия (партнерство в ролевых и театрализованных играх, в процессе

продуктивных видов деятельности, а именно – совместном моделировании, создании конструкций, макетов, рисунков, построек из песка и пр.)

Современные исследования убедительно доказывают, что совместная деятельность положительно влияет на характер зоны ближайшего развития младших школьников, на активизацию мыслительных и речемыслительных процессов, рассматривается как действенное средство развития их мышления и является, по сути, ресурсом социальной и коммуникативной компетентности [2; 3; 5; 6; 8; 11; 16].

Таким образом, в основе создания интегративных пространств, формирования позитивных межличностных отношений детей в классе, развития их коммуникативной и социальной компетентности оптимальным приемом оказывается организация совместной деятельности учащихся во всех ее разновидностях.

Практикой психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья уже доказана эффективность применения совместной деятельности как действенного средства развития общения, взаимодействия и адаптации.

**Финансирование:** работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0018 от 23.05.2014, проект «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов»).

## Литература

- 1 *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры /Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1996. 512 с.
- 2 *Гаврилушкина О.П.* Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной среде // Бюллетень УМО. 2012. № 3. С.121–132.
- 3 *Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В.* Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 08.09.2016).
- 4 *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А., Захарова А.В., Костенкова Ю.А.* Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 12–21. doi: 10.17759/psyedu.2015070402 (дата обращения: 16.10.2016).

- 5 Егорова М.А. Системные стратегии психопрофилактики социальной дезадаптации воспитанников детского дома // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2015. Вып. 1–2 (15). С. 41–50.
- 6 Заречная А.А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 25–33.
- 7 Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. Минск: ТЕТРАСИСТЕМС, 2000. 432 с.
- 8 Обухова Л.Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.shtml> (дата обращения: 23.10.2016).
- 9 Перре-Клермо А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М: Педагогика, 1991. 248 с.
- 10 Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и научно-технической документации. URL:<http://docs.cntd.ru/document/499053710>.
- 11 Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185098](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098).
- 12 Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 3. С. 7–16.
- 13 Федеральный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования Магистратура. Направление подготовки «44.04.02 Психолого-педагогическое образование». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 549 от 12 мая 2016 г. Зарегистрирован в Минюст России 26 мая 2016 г. № 42288 [Электронный ресурс] // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/8504>.
- 14 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Минобрнауки России. Зарегистрирован в Минюсте России от 18 июня 2015 г. № 37714 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. URL:<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220598/>.
- 15 Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). С. 12–18 (дата обращения: 15.07.2012).
- 16 Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (Доклад на общем собрании РАО) 18 декабря 2012 года // Педагогическое эхо. Приложение к журналу «Сибирский учитель». 2013. № 1(86). Издание НИПКиПРО «Воспитание и дополнительное образование».
- 17 Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.

Гаврилушкина О.П., Егорова М.А. Младшие школьники с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного процесса в начальной школе  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 141–152.

Gavrilushkina O.P., Yegorova M.A. Primary School Children with Special Education Needs in the Context of Inclusion  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 141–152.

С. 61–74. URL: [http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Tsukerman_full.shtml) (дата обращения: 25.12.2014).

- 18 DiSalvo C. A., Oswald D.P. Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism [Электронный ресурс] // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. Vol. 17. № 4. P. 198-207. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=hxh&AN=8557883&lang=ru&site=ehost-live>. (дата обращения: 12.07.2013).

## Primary School Children with Special Education Needs

**Gavrilushkina O.P.,**

*PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, olpega@mail.ru*

**Yegorova M.A.,**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Educational Psychology, MSUPE, Moscow, Russia, egorovama@mgppu.ru*

---

The paper analyses the modern situation of development in elementary school children. As it is shown, children with special educational needs display a delay in social maturation. According to the outcomes of a longitudinal study on behaviour in communicative/activity situations in normally developing children and children with disabilities, at the point of school entry the following features are prominent: incomplete decentration process; low levels of verbal regulation of actions; underdeveloped dialogue functions (communicative, programming, controlling/regulative); decrease in self-regulation, programming and control; lack of position dynamics in partnership etc. The paper also provides a review of the new basic professional education programme in “Correctional and Developmental Work with Children” designed in modules and based on networking. It is argued that students graduating in this programme have mastered all competencies required for working with children with special needs.

**Keywords:** elementary school children with special educational needs, social and communicative competencies, environmental impacts, educational process, collaborative activity.

---

### Financing

This work was financially supported by the Ministry of education and science of the Russian Federation (the State contract No. 05.043.12.0018 dated 23.05.2014)

### References

1. Vygotsky L.S. Developmental psychology as a phenomenon of culture. Moscow: Institute of applied psychology. Voronezh, 1996.
2. Gavrilushkina Op. Social competence normally developing children and their peers with disabilities in contemporary socio-cultural Wednesday. *Bulletin of the UMO*, 2012, no. 3.
3. Gavrilushkina O.p., Malova A.a., Pankratova M.v. The problem of social and communicative competence of preschool and elementary school students with difficulties in communication



- [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 2012, no. 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (Accessed 10.09.2016)
4. Gavrilushkina O.p., Yegorova M.a., Zakharova A.v., Kostenkova Y.a. "Preparing an educational psychologist to professional work" remedial developmental work with students [electronic resource]. *Psychological science and education psyedu.ru*, 2015. Vol. 7, no. 4, pp. 12-21. doi: 10.17759/psyedu. 2015070402
  5. Yegorova M.a. System strategies of psychoprophylaxis social disadaptation inmates of children's Home. *Bulletin of the International Journal of education and science. Psychology Pedagogy. Medicine*, 2015. Vol. 1-2 (15), pp. 41-50.
  6. Zarechnaya A.A. Particularly joint activities of children under school age with normal and detained psychophysical development. *Psychological science and education*, 2009, no. 5, pp. 25-33.
  7. Kolominskii J.I. Psychology relationships in small groups (General and age peculiarities) psychology. Minsk: TETRASYSTEMS, 2000. 432 p.
  8. Obukhova L.f. Sociokognitivnyj approach to the study of the intellectual development of the child [electronic resource]. *Psychological science and education psyedu.ru*, 2010, no. 5-<http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (Accessed 10.09.2016)
  9. Perret-A.n. Klermo The role of social interactions in the development of intelligence of children. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p.
  10. Professional standard. Teacher (teaching activities in pre-school, primary General, basic general, secondary general education) (educator, teacher) approved by order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation dated "18 October 2013, no. 544n
  11. Professional standard. Educational Psychologist (educational psychologist . Approved by order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation on "24" July 2015, no. 514n
  12. Scarring V.v. Joint activities as a problem of genetic psychology. *Psychological Journal*, 1989. Vol. 10, no. 3, pp. 7–16.
  13. Federal State standard of higher education. Higher education Ma. Preparation direction 44.04.02 psycho-pedagogical education approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 01.09.2014
  14. Federal State educational standard of basic general education. Ministry Of Education And Science Of Russia. Registered in the Ministry of Justice of Russia from June 18, 2015 N 37714
  15. Feldstein D.i. Priority directions of psycho-pedagogical research in conditions of significant changes in the child and the situation of its development [electronic resource]. *Herald of the practical educational psychology*, 2010, no. 2 (23), pp. 12–18.
  16. Feldstein D.I. Problems of psychological and pedagogical sciences the spatio-temporal situation of the twenty-first century (Report on the general meeting RAO) December 18, 2012 year.
  17. Zuckerman, g.a., child and adult Interaction tvorâšee zone of the nearest development. *Cultural-historical psychology*, 2006, no. 4, pp . 61-74.
  18. DiSalvo Carla a., Donald p. Oswald Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism [Electronic resource]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2002. Vol. 17, no. 4, pp. 198-207.

## Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации

**Захарова А.В.,**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры «Школьная психология» факультета психологии образования Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия, nastasha@mail.ru*

**Староверова М.С.,**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры «Клиническая и специальная психология» института психологии, социологии и социальных отношений Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, staroverovams@mail.ru*

---

В настоящей статье поднимаются вопросы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в инклюзивных образовательных организациях, обозначаются основные стратегии подготовки специалистов по программам магистратуры. Подчеркивается, что одной из важнейшей составляющей подготовки магистров является формирование профессиональных (практико-ориентированных) компетенций на стажировочных площадках сетевых образовательных организаций, которые позволят будущим специалистам решать профессиональные задачи любой сложности, генерировать новые схемы профессиональной деятельности в условиях трансформации российского образования. **Ключевые слова:** профессиональная компетентность, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, магистратура, педагогическое сообщество.

---

**Для цитаты:**

*Захарова А.В., Староверова М.С. Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 153–165 doi: 10.17759/psyedu.2016080314*

**For citation:**

Zakharova A.V., Staroverova M.S. Technologies for Raising Professional Competence in Teachers Working in Inclusive Educational Institutions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 3, pp. 153–165 doi: 10.17759/psyedu.2016080314. (In Russ., abstr. in Engl.)

В связи с реформированием отечественной системы образования изменяются позиция и функции педагога в образовательном процессе. Новые требования предъявляются не только к уровню подготовки и квалификации, но и к профессионально значимым качествам личности. Иными словами, речь идет о профессиональном развитии педагогов образовательной организации, их профессиональной гибкости и мобильности, способности приспосабливаться к изменяющимся условиям образовательной среды.

Трансформации, происходящие в российском обществе, побудили правительство разработать ряд нормативно-правовых документов (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования), «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», внести изменения в Закон «Об образовании в РФ» в части, касающейся получения доступного и качественного образования лицами с ОВЗ [22; 23; 24; 25; 35].

Педагоги образовательных организаций должны обладать необходимыми профессиональными компетенциями для оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ и их семьям. Поэтому в этих условиях проблема развития профессиональных компетенций специалистов учреждений образования является чрезвычайно актуальной [6; 7; 10; 31; 32].

Следует отметить, что обозначенное «проблемное поле» не является новым для отечественной науки и практики, хотя до сих пор остается дискуссионным и порождает ряд противоречий между:

- потребностью образовательных организаций в специалистах, способных оказать квалифицированную психолого-педагогическую помощь обучающимся с ОВЗ, и недостаточным уровнем профессиональной компетентности педагогов, работающих в учреждениях образования;
- наличием в арсенале образовательной организации достаточного количества диагностических, коррекционно-развивающих, обучающих программ и методических материалов и невозможностью их корректного применения в практической деятельности специалистов.

Педагоги и психологи общеобразовательных учреждений не владеют специальными приемами, формами, техническими средствами обучения и *фактически самостоятельно определяют пути и методы сопровождения детей с ОВЗ, выстраивая образовательные маршруты без учета специфики отклоняющегося развития.* В результате негативные психические особенности личности детей не только не компенсируются, а зачастую, лишь усугубляются. Поэтому система оказания помощи детям с ОВЗ должна быть профессионально сконструирована специалистами и реализовываться с учетом индивидуальных особенностей ребенка, результатов психолого-педагогической диагностики, возможностей образовательного учреждения [10, с. 21].

Различные аспекты готовности педагога к профессиональной деятельности рассматривались следующими исследователями: К.А. Абульхановой - Славской, С.Г.Вершловским, Р.Х. Гильмеевой, Е.А.Климовым А.К.Марковой, А.В.Петровским, В.А.Сластениным, В.И.Слободчиковым и др. [1; 4; 8; 13; 17; 20; 28; 30].

Существуют различные теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки специалистов, оказывающих образовательные услуги обучающимся с ОВЗ. В частности, В.И.Журавлев, Э.Ф.Зеер, В.В.Краевский и др. считают, что для успешного выполнения своей профессиональной деятельности педагог должен овладеть системой профессиональных компетенций, включающей знаниевый, личностный, научно-педагогический аспекты [9;11;12].

В.А.Адольф, Н.Ф.Ильина, О.Н.Никитина, Г.И.Чурсина на первый план выдвигают развитие личности самого педагога в условиях интенсивного развития образовательной

среды [2; 19]. Применительно к проблеме подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного обучения С.И.Сабельникова [27] отмечает, что для получения обучающимся с ОВЗ качественного образования, необходимы следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Следует отметить, что профессиональная деятельность педагога неразрывно связана с понятием профессиональной компетентности, включающим единство теоретической и практической подготовки и отражающим его профессионализм.

Данное понятие является достаточно многоплановым, многозначным и структурированным, хотя многие авторы отмечают «перегруженность» понятия компетентность различными составляющими [25].

По-мнению И.Н.Хафизуллиной, И.А.Романовской, инклюзивная компетентность включает в себя базовые, специальные и частные профессиональные компетенции, используемые специалистом в зависимости от специфики образовательной организации [26; 35].

Поэтому одной из основных задач, стоящих перед учреждениями высшего образования, повышения квалификации, методическими центрами является разработки программ дополнительного профессионального образования, программ магистерской подготовки с целью повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в инклюзивных образовательных организациях [3;7;15;16;33].

Одной из таких программных разработок следует считать создание модуля основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Школьная психология» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) по теме «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися», выполненную в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0018 от 23 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту № 2014-04.03-05-043-Ф-107.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Педагог-психолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

В процессе освоения содержания модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» будущие магистры познакомились с типологиями отклоняющегося развития, общими и специфическими закономерностями, присущими различным вариантам дизонтогенеза, технологиями оказания адресной психолого-педагогической помощи

обучающимся с ОВЗ и членам их семьи, навыками конструирования примерных адаптированных основных общеобразовательных программ.

Содержание модуля было нацелено на овладение магистрантами компетенций, необходимых для реализации задач нормализации развития обучающихся, овладения детьми и подростками социально желательными формами поведения, психологической профилактики проявления вторичных отклонений в развитии.

Теоретическая база модуля была обеспечена освоением двух обязательных дисциплин: «Обучение и развитие младших школьников с ОВЗ» и «Психологическая помощь подросткам с ОВЗ», практическая - освоением практикумов по выбору - «Коррекция нарушения поведения подростков с ОВЗ» и «Взаимоотношения и адаптация к школе младших школьников с ОВЗ». Особое значение придавалось организации и проведению производственной практики на стажировочных площадках сетевых образовательных организациях.

Выпускники вуза должны будут способны проектировать учебную деятельность детей и подростков, в том числе с отклонениями в психофизическом развитии, направленную на получение образовательного результата. В связи с этим построение программ производственной практики должно выстраиваться таким образом, чтобы способствовать приближению будущих специалистов к субъектному уровню, субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности, к формированию требуемых профессиональных компетенций.

Поскольку формирование компетенций возможно лишь в специально созданных условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности, школа должна стать равноправным партнером вуза по реализации основных образовательных программ высшего образования.

Практическая подготовка студентов должна осуществляться на базах стажировочных площадок образовательных организаций, имеющих необходимые модели учебной деятельности, являющихся трансляторами инновационного опыта, разработчиками современных технологий обучения, воспитания и развития детей и подростков.

На базе стажировочной площадки создаются условия для самостоятельного проектирования магистрантами собственных вариативных моделей профессиональной деятельности. Формирование деятельностной компоненты компетенции возможно лишь в условиях реально моделирующих среду образовательного учреждения и способствующих освоению основ современной психодидактики в процессе специально организованной деятельности.

*Основные функции стажировочной площадки:*

- формирование и закрепление в практической деятельности школьного психолога знаний и умений, полученных в результате освоения теоретической части основной образовательной программы высшего профессионального образования;
- приобретение профессиональных и организационных навыков, необходимых для осуществления трудовых функций школьного психолога;
- изучение и трансляция передового научно-практического опыта инновационной образовательной организации;

- повышение профессиональных компетенций будущих специалистов посредством включения их в практическую деятельность образовательной организации – носителя актуального опыта.

Таким образом, использование стажировочных площадок образовательных организаций для организации производственной практики, будет способствовать формированию у будущих специалистов профессионального мышления, организационно-управленческих навыков, способностей к научно-методической и научно-исследовательской деятельности, что позволит удовлетворить потребность системы образования в специалистах качественно иного уровня.

Производственная практика является распределенной и парциально включается в структуру учебного модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися». В рамках реализации модуля практика осуществляется поэтапно.

*На ориентировочном этапе* магистранты знакомятся с целями и задачами образовательной организации; научно-методическим и организационно-правовым обеспечением ее деятельности; документацией, регламентирующей деятельность школьного психолога.

*На этапе апробации профессиональных действий в условиях образовательной организации* магистранты под руководством психолога-супервизора получают знания и умения, необходимые для их дальнейшей профессиональной деятельности. По завершении этого этапа магистранты:

- будут понимать специфику психолого-педагогического сопровождения детей и/или подростков;
- подбирать адекватные возрасту и имеющимся нарушениям в развитии психодиагностические методики;
- формировать психолого-педагогическое заключение по итогам диагностического обследования ребенка и/или подростка с ОВЗ;
- консультировать педагогов и родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей и/или подростков с ОВЗ;
- обозначать основные стратегии работы с детьми и/или подростками с ОВЗ;
- уметь проектировать коррекционно-развивающие программы обучения, воспитания, развития детей и/или подростков с ОВЗ.

*На этапе выполнения психолого-педагогического исследования* магистранты будут:

- овладевать навыками построения научного исследования;
- способны выдвигать научные гипотезы,
- определять цели и задачи психолого-педагогического исследования,
- проводить экспериментальную деятельность;
- интерпретировать полученные результаты, представлять их в виде докладов, презентаций и пр.

*На теоретико-рефлексивном этапе* магистранты будут проводить самоанализ своей профессиональной деятельности под руководством психолога-супервизора.

*На этапе подготовки отчетных материалов магистранты должны предоставить отчет о проделанной работе руководителю практики.*

*Цели, достигаемые магистрантами в результате прохождения практики:*

- закрепление и углубление имеющихся теоретических знаний и представлений в области возрастной, специальной и общей психологии и педагогике, а также смежных дисциплин;
- формирование профессиональных компетенций педагога-психолога на основе изучения современных моделей и технологий сопровождения детей и подростков с ОВЗ в условиях конкретной образовательной организации.

*В результате прохождения практики магистранты:*

- знакомятся с проблематикой современного образования, в том числе, в области отклоняющегося развития;
- осваивают методы психолого-педагогической диагностики, профилактики и коррекции личностной сферы детей и подростков с ОВЗ;
- овладевают технологиями педагогической коммуникации и навыками педагогической работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в психофизическом развитии.
- развивают организационно-управленческие навыки профессиональной деятельности педагога-психолога в учреждении образования;
- развивают навыков аналитико-исследовательской деятельности и рефлексии.

*Компетенции, формируемые в результате прохождения практики:*

- способность выбирать и применять методы диагностики в практической работе с учетом особенностей ОВЗ детей и подростков;
- способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ на основе результатов диагностики;
- готовность использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем;
- способность представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества;
- умение организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов);
- способность проводить экспертизу образовательной среды организации и определять административные ресурсы развития организации.

Одним из необходимых условий внедрения программ высшего образования является сплав науки и практики, создание которого обеспечивают сетевые образовательные организации. Работа в этих условиях требует от школьного психолога не только знаний об особенностях развития «особых детей», но и понимание механизмов отклоняющегося развития, выбора адекватных средств диагностики, развития и коррекции, позволяющих компенсировать или нивелировать имеющиеся недостатки в развитии.

Для достижения профессиональных целей важно не только выполнять действия в рамках функциональной компетентности, демонстрируя некий набор профессионального

выполнения репродуктивных действий, но и обладать способностью и умением строить собственную профессиональную деятельность, формулировать целеполагание, выдвигать гипотезы, планировать этапы, осуществлять оптимальный выбор средств достижения и принимать педагогические решения в условиях неопределенности. Это обеспечивает переход магистранта на новый, рефлексивный уровень, уровень научно-исследовательского осмысления собственного практического опыта» [7].

Таким образом, разработанные в рамках модуля «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» программы магистерской подготовки позволят осуществить подготовку уникальных специалистов, способных решать профессиональные задачи любой сложности, соединяющих в своей деятельности практическую и научную составляющие, умеющих анализировать, генерировать и синтезировать новые целостные схемы деятельности, ориентированные на конкретный объект.

## Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Адольф В.А., Ильина Н.Ф.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография. Красноярск: 2007. 204 с.
3. *Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М., Шубина А.С.* Практико-ориентированная модель подготовки магистров по программе «Школьная психология» // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 31–39.
4. *Вершловский, С.Г.* Воспитание активности позиции личности. Л.: Лениздат, 1981. 144 с.
5. *Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р.* Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 142–152.
6. *Вяткина В.Б.* Создание комфортной психологически безопасной среды в образовательном учреждении в рамках инклюзивного подхода // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. Сборник научных статей. М: МГППУ 2015. С. 98–101.
7. *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А., Захарова А.В., Костенкова Ю.А.* Подготовка педагога-психолога к профессиональной деятельности по трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с обучающимися» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Том 7, № 4. URL: [http://psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2015\\_n4.pdf](http://psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2015_n4.pdf) (дата обращения: 11.08.2016).
8. *Гильмеева Р. Х.* Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук. Казань, 1999. 45 с.
9. *Журавлев В. И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики. М.: Педагогика, 1984. 176 с.
10. *Захарова А.В.* Концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного школьного обучения // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2011. №1. С. 15 – 26.
11. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.



12. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. 165 с.
13. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
14. *Логинова Г.П., Пономарева В.В.* Роль эмпирического и теоретического мышления в процессе обучения практических психологов // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 41–47.
15. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование PSYEDU. 2014. Т.6. №2. С.1–18.
16. *Марголис А.А., Коновалова И.В.* Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. с. 13–20.
17. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 2002. 192 с.
18. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
19. *Никитина О. Н., Чурсина Г. И.* Развивающая образовательная среда педагогического колледжа как условие нового качества подготовки учителя // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности : матер. 8-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2002. С. 91–94.
20. *Петровский А.В.* Психологическая теория коллектива / под ред. А.В. Петровского, В. В. Шпалинского. М.: Педагогика, 1979. 237 с.
21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/documents/5133> (дата обращения: 01.09.2016).
22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/documents/5132> (дата обращения: 01.09.2016).
23. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 01.09.2016).
24. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru/71166760/#ixzz4JlpujEK> (дата обращения: 01.09.2016).
25. *Романовская И. А.* Развитие инновационной позиции преподавателя высшей школы в процессе организационного обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/108-9093> (дата обращения: 31.07.2014).
26. *Романовская, И. А., Хафизуллина И. Н.* Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс] //

*Захарова А.В., Староверова М.С.* Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной образовательной организации  
Психологическая наука и образование psyedu.ru  
2016. Том 8. № 3. С. 153–165.

*Zakharova A.V., Staroverova M.S.* Technologies for Raising Professional Competence in Teachers Working in Inclusive Educational Institutions  
Psychological Science and Education psyedu.ru  
2016, vol. 8, no. 3, pp. 153–165.

- Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/118-14333> (дата обращения: 01.08.2016).
27. *Сабельникова С. И.* Программа коррекционной работы в образовательном учреждении – системный подход к развитию инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практикка, технология : матер. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2011. С. 145–146.
  28. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М.: Академия, 2012. 576 с.
  29. *Сластенин В. А., Подымов Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: Просвещение, 1997. 223 с.
  30. *Слободчиков, В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
  31. *Староверова М.С.* Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения // Успехи современной науки и образования. 2016. № 2. С. 112–116.
  32. *Староверова М.С., Ковалев Е.В. Захарова А.В.* Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М., 2011. 167 с.
  33. *Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К.* Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 197–206.
  34. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (в ред. 03.07.2016) [Электронный ресурс] // URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 01.09.2016).
  35. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ...канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 213 с.

## Technologies for Raising Professional Competence in Teachers Working in Inclusive Educational Institutions

**Zakharova A.V.,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of School Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nastasha@mail.ru*

**Staroverova M.S.,**

*PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia staroverovams@mail.ru*

---

This paper focuses on the issues of raising professional competence in teachers working in inclusive educational organisations and outlines the main strategies of specialist training within master's programmes. It is emphasized that one of the most essential components of graduate education is the development of professional (practice-oriented) competencies during training at networking educational institutions, which would make future specialists able to solve professional tasks of any difficulty and to come up with new schemes for professional activity in the context of the transformation of the Russian education system.

**Keywords:** professional competence, inclusive education, children with disabilities, master's programme, teacher community.

---

## References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [life strategy]. Moscow: Publ. Mysl', 1991. 299 p.
2. Adol'f V.A., Il'ina N.F. *Innovatsionnaya deyatel'nost' pedagoga v protsesse ego professional'nogo stanovleniya: monografiya* [The innovative activity of the teacher in the process of professional formation]. Krasnoyarsk: Publ. Policom, 2007. 204 p.
3. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M., Shubina A.S. *Praktiko-orientirovannaya model' podgotovki magistrov po programme «Shkol'naya psikhologiya»* [Practice-based model for training of masters on the program "School psychology"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20. no 4. p. 31–39. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Vershlovskii S.G. *Vospitanie aktivnosti pozitsii lichnosti* [Educating active individual positions]. Leningrd: Publ. Lenizdat, 1981. 144 p.
5. Vinogradov V.L., Panfilov A.N., Panfilova V.M., Rakhmanova A.R. *Integrirovannoe obrazovatel'noe prostranstvo vuza i shkoly kak osnova praktiko-orientirovannoi podgotovki budushchikh uchitelei* [Integrated educational environment of the university and the school as a basis for practice-oriented training of future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20. no 5. pp. 142–152. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Vyatkina V.B. *Sozdanie komfortnoi psikhologicheski bezopasnoi sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii v ramkakh inklyuzivnogo podkhoda. Sbornik nauchnykh statei* [Creating a comfortable psychologically safe environment in an educational institution in the framework of an inclusive approach]. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noi sredy shkoly v usloviyakh vnedreniya novykh obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov*. Moscow: MGPPU, 2015, pp. 98–101.
7. Gavrilushkina O.P., Egorova M.A., Zakharova A.V., Kostenkova Yu.A. *Podgotovka pedagoga-psikhologa k professional'noi deyatel'nosti po trudovoi funktsii «Korreksionno-razvivayushchaya rabota s obuchayushchimisya»* [Preparing educational psychologist for professional work on labor function "Correction-developing work with the students"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, Vol. 7, no 4. Available at: [http://psyedu.ru/files/issues/psyedu\\_ru\\_2015\\_n4.pdf](http://psyedu.ru/files/issues/psyedu_ru_2015_n4.pdf) (Accessed 09.08.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Gil'meeva R. Kh. *Formirovanie professional'noi kompetentnosti uchitelya v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya*. Diss. dokt. ped. nauk. [Formation of professional

- competence of teachers in the system of postgraduate education. Dr. Sci (Pedagogy) diss.] Kazan', 1999. 45 p. (In Russ.).
9. Zhuravlev V. I. *Vzaimosvyaz' pedagogicheskoi nauki i praktiki*. [The relationship of science teaching and practice]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 176 p.
  10. Zakharova A.V. *Kontseptsiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integrirovannogo shkol'nogo obucheniya* [The concept of psycho-pedagogical support for children with disabilities in terms of integrated schooling]. *Vestnik obrazovaniya i nauki. Pedagogika. Psikhologiya. Meditsina* [Journal of Education and Science. Pedagogy. Psychology. Medicine], 2011, no. 1, pp. 15 – 26. (In Russ., abstr. in Engl.).
  11. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya* [Competence approach to the modernization of vocational education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2005, no 4, pp. 23–30.
  12. Kraevskii V. V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya* [Problems of teaching scientific justification.]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1977. 165 p.
  13. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenii* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Publ. «Akademiya», 2004. 304 p.
  14. Loginova G.P., Ponomareva V.V. *Rol' empiricheskogo i teoreticheskogo myshleniya v protsesse obucheniya prakticheskikh psikhologov* [The role of the empirical and theoretical thinking in the course of practical training of psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 1, pp. 41–47. (In Russ., abstr. in Engl.).
  15. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov* [Modernization requirements of the basic professional educational programs of teacher training in accordance with a professional teacher standards: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014. Vol. 6, no 2, pp. 1–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
  16. Margolis A.A., Konovalova I.V. *Kriterii professional'noi kompetentnosti pedagoga-psikhologa* [The criteria for professional competence of the teacher-psychologist]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 1, pp. 13–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
  17. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology teacher labor]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2002. 192 p.
  18. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of teachers]. Moscow: Publ. Akademiya, 2004. 320 p.
  19. Nikitina O. N., Chursina G. I. *Razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda pedagogicheskogo kolledzha kak uslovie novogo kachestva podgotovki uchitelya* [Developing educational environment of pedagogical collective ledge as a condition for a new quality of teacher training]. *Materialy Vos'moi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Pedagogika razvitiya: zamysly, dostizheniya, vozmozhnosti»* (g. Krasnoyarsk, 2002 g.) [Proceedings of the Eighth International Scientific and Practical Conference "Pedagogy of development: plans, achievements, opportunities"]. Krasnoyarsk: Publ. KGU, 2002, pp. 91–94. (In Russ.).
  20. Petrovskii A.V. *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva* [Psychological theory of collective] Petrovskii A.V. (eds.). Moscow: Publ. Pedagogika, 1979. 237 p.

21. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19.12.2014 № 1599 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)" [Order of the Ministry of Education and Science dated 12.19.2014 number 1599 "On approval of the federal gosudarstvennogo educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities)"]. Available at: <http://minobrnauki.rf/documents/5133> (Accessed: 01.09.2016).
22. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19.12.2014 № 1598 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from the "18" in December 2014 № 1598 "On approval of the federal state educational standard primary education of students with disabilities" Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/5132> (Accessed: 01.09.2016).
23. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot «18» oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from the "18" in October 2013 № 544n "On approval of the professional standard" The teacher (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)"] Available at: <http://base.garant.ru/70535556/> (Accessed: 01.09.2016).
24. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 24 iyulya 2015 g. N 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of July 24, 2015 N 514n "On approval of the professional standard" Teacher-psychologist (a psychologist in the field of education)] Available at: <http://base.garant.ru/71166760/#ixzz4JILpujEK> (Accessed: 01.09.2016).
25. Romanovskaya I. A. Razvitie innovatsionnoi pozitsii prepodavatelya vysshei shkoly v protsesse organizatsionnogo obucheniya [Development of innovative position of the higher school in the process of organizational learning]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 2. Available at: <http://www.science-education.ru/108-9093> (Accessed: 31.08.2016).
26. Romanovskaya I. A., Khafizullina I. N. Razvitie inklyuzivnoi kompetentnosti uchitelya v protsesse povysheniya kvalifikatsii [The development of an inclusive competence of the teacher in the process of training]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/118-14333> (Accessed: 01.08.2016).
27. Sabel'nikova S. I. Programma korrektsionnoi raboty v obrazovatel'nom uchrezhdenii – sistemnyi podkhod k razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya [The program of remedial work in an educational institution a systematic approach to the development of inclusive education]
28. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Publ. Akademiya, 2012. 576 p.
29. Slastenin V. A., Podymov L. S. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost' [Innovation Pedagogy]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1997. 223 p.
30. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti [Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Publ. Shkola-Press, 1995. 384 p.

31. Staroverova M.S. Sotsial'noe razvitie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya [Social development of children with disabilities in terms of inclusive education]. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya* [*The success of modern science and education*], 2016, no 2, pp. 112-116.
32. Staroverova M.S., Kovalev E.V. Zakharova A.V. Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ. [Inclusive education. Handbook of teachers working with children with disabilities]. Moscow: Publ. Vldos, 2011. 167 p.
33. Savenkov A.I., L'vova A.S., Vachkova S.N., Lyubchenko O.A., Nikitina E.K. Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniya [Training teachers in the new generation of master] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 197–206. (In Russ., abstr. in Engl.).
34. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ (v red. 03.07.2016) [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 N 273-FZ (as amended 07/03/2016)] Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed: 01.09.2016).
35. Khafizullina I. N. Formirovanie inklyuzivnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei v protsesse professional'noi podgotovki. Diss. kand. ped. nauk. [Formation of an inclusive competence of future teachers in the process of training]. PhD(Pedagogy) diss.]. Astrakhan', 2008. 213 p.