

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-3-14

УДК 159.9.007

Оригинальная научная статья

Социально-психологические аспекты подготовки практических психологов образования в вузе

Н. В. Лукьянченко

*Сибирский государственный университет
науки и технологий имени М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: Luk.nv@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Особенности профессиональной деятельности практических психологов образования предъявляют высокие требования к системной аналитичности, гностической гибкости, гомеостатической контекстуальности позиции специалиста. *Постановка задачи.* Целесообразность средств стимулирования у будущих специалистов активности по формированию профессионально важных качеств предполагает опору на понимание как сущности желаемых для профессионала характеристик, так и представлений о них обучающихся. Поскольку системообразующее качество профессионального позиционирования и взаимодействия определяется в терминах профессиональной культуры, было проведено опросное исследование представлений о профессиональной культуре студентов, получающих специальность психолога образования. *Методика и методология исследования.* Студенты Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева ($N = 151$) в качестве респондентов исследования отвечали на вопросы, выявляющие содержание субъективного понимания сущности профессиональной культуры и уровней ее развития, факторов формирования профессиональной культуры в образовательном процессе, а также субъективную оценку собственного уровня развития профессиональной культуры и общего уровня однокурсников. Для обработки полученных данных использовались качественный анализ и описательная статистика. *Результаты.* Анализ данных опроса показал, что представления студентов о профессиональной культуре имеют продуктивные аспекты, такие как направленность на самореализацию и помощь в определении ресурсности клиентов, ценность профессиональной и личностной рефлексии, и дефицитарные, главными из которых являются отсутствие системного видения профессиональной ситуации, недостаточное понимание значимости взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. *Выводы.* Представления студентов проанализированы в соотношении с комплексом ключевых составляющих профессиональной культуры, включающим: ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации; системное видение профессиональной ситуации; владение средствами экологичного воздействия; личностно-профессиональную ответственность, опирающуюся на рефлексию потребностной удовлетворенности субъектов образовательного процесса. Описаны особенности обучения, создающие условия для формирования у обучающихся направленности на развитие социально-психологической составляющей профессиональной компетентности в соответствии с технологически-исполнительским, рефлексивным, профессионально-конструктивным уровнями.

Ключевые слова: методология профессионального образования, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная культура, личностно-профессиональная рефлексия, субъект деятельности

Для цитирования: Лукьянченко Н. В. Социально-психологические аспекты подготовки практических психологов образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №3. С. 528–536. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-3-14
Full Article

Socio-psychological aspects of the training of practical psychologists of education at the university

Lukyanchenko, N. V.

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: Luk.nv@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The peculiarities of the professional activity of practical educational psychologists place high demands on systemic analyticity, gnostic flexibility, homeostatic contextuality of the specialist's position. *Purpose setting.* The expediency of the means of stimulating the activity of future specialists in the formation of professionally important qualities implies reliance on the understanding of both the essence of the characteristics desired by the professional and the students' ideas about them. Since the system-forming quality of professional positioning and interaction is defined in terms of professional culture, a survey study of the ideas about the professional culture of students receiving the specialty of educational psychologist was conducted. *Methodology and methods of the study.* Students of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev ($N = 151$) as survey respondents answered questions that revealed the content of the subjective understanding of the essence of professional culture and the levels of its development, the factors of formation of professional culture in the educational process, as well as the subjective assessment of their own level of development of professional culture and the level of their classmates. Qualitative analysis and descriptive statistics were used to process the obtained data. *Results.* Analysis of the survey data showed that students' ideas about professional culture have productive aspects, such as a focus on self-realization and assistance in determining the resource capacity of clients, the value of professional and personal reflection, and deficient ones, the main among which is the lack of a systematic comprehension of the professional situation, insufficient understanding of the significance of interaction with various subjects of the educational process. *Conclusion.* Students' ideas are analyzed in relation to a set of key components of professional culture, including: focus on the resource aspects of the individual and situation; systemic vision of the professional situation; possession of means of environmental impact; personal and professional responsibility based on the reflection of the need satisfaction of the subjects of the educational process. The features of training are described, which create conditions for the formation of students' orientation towards the development of the socio-psychological component of professional competence according to the levels: technologically performing, reflexive, professionally constructive.

Keywords: methodology of vocational education, professional activity, professional training, professional culture, personal and professional reflection, subject of activity

Citation: Lukyanchenko, N. V. [Socio-psychological aspects of the training of practical psychologists of education at the university]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 528–536. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-14>

Введение. Психологическая наука и практика теснейшим образом связаны с жизнедеятельностью общества [1]. Все более активно психология внедряется в социальную действительность. Едва ли найдется какая-либо другая профессиональная деятельность, столь же универсально приложимая к многогранным аспектам функционирования общества. Социальная роль психологического знания настолько заметна, что становится предметом спонтанных, а в последнее время и целенаправленных рефлексий. Гуманитарность, обращение к «человеческому в человеке» стали источником высокой востребованности психологической работы, но и одновременно трудностей в профессиональной подготовке и самореализации психологов. Образование (и среднее, и высшее) как институт гораздо старше психологических практик

и традиционно ориентированно в своих формах на знания, выстроенные в соответствии с естественно-научной парадигмой. Поэтому студенты, будущие практические психологи, находятся в противоречивой ситуации. Они должны быть носителями особого рода профессионального менталитета, позволяющего обнаружить психологические механизмы, определяющие их исходы, и найти отличные от стереотипно фиксированных на уровне обыденного сознания способы их оптимизации. Но традиционно выстроенное обучение препятствует формированию психологической ментальности, не давая заглянуть за железный занавес допрофессиональных установок. С другой стороны, традиционное образование может быть ресурсом при условии введения в его контексты особых содержательных акцентов и обра-

зовательных форм. В таком случае студенты одновременно проживают обучение в его привычном виде, соответствуя общепринятым стандартам, и подвергаются воздействиям, стимулирующим формирование профессионально специфических качеств, рефлексии и субъектности. Традиционная структура учебного процесса в этом случае дает возможность получить опыт, аналогичный универсальному опыту студентов других специальностей, не создавая риска чрезмерно заостренной социально маргинальной профессионализации, формирования психолога как «вещи в себе».

Рассматривая в данном контексте особую важность деятельности педагогов-психологов образования, следует обратить внимание на определившуюся в работе прошедшей в июле 2022 г. на базе Психологического института Российской академии образования XVIII Международной научно-практической конференции «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» целевую стратегическую направленность поисков технологий профессиональной подготовки. В качестве таковой должна выступать выработка стратегий, ресурсов и методик личностно-профессионального развития, применение которых в образовательной практике поможет обучающемуся выйти на траекторию самоопределения и самореализации [2].

В подготовке специалистов психологической службы необходимо ориентироваться на специфику их профессиональной деятельности [3; 4], в которой для учебного процесса особенно важно следующее.

Практический психолог работает с особым типом информации. Психологические факты, составляя внутреннюю природу человека, доступны изучению лишь опосредствованно. Сами по себе внутренние психические явления, не будучи субстанцией, «непосредственно данной в ощущениях», трудно определимы в точных измерителях, своего рода «виртуальны». Они логически удерживаются на допущениях, представляющих систему «верований» разных психологических школ. Внешние релеванты психической жизни человека неоднозначны, а поле человеческих проявлений – огромный потенциально информативный массив, из которого необходимо выделить самые значимые и использовать их для интерпретации, не забывая при этом, что каждый отмеченный факт многозначен. Академическая подготовка в этом ключе не может рассматриваться как самодостаточная. Знание само по себе не является критерием качественной подготовки специалиста. Исследования показывают, что наиболее продуктивные практические психологи – эклектики. Они свободно ориентируются в теоретических кон-

цептах, хорошо понимая их сущность, владеют искусством адекватного выбора интерпретационных схем и их творческого применения в рабочих ситуациях. Теоретические знания используются ими для выделения ведущих факторов, определяющих сущность ситуации, и построения прогноза ее разрешения. Исходной аксиомой при этом выступает положение об уникальности жизненной ситуации человека как разноуровневой композиции интер- и интрапсихических факторов. Психолог при этом функционирует на стыке интересов множества субъектов: конкретных детей, их родителей, педагогов, образовательных систем, общественных групп и т. д. Отсюда вытекают высокие требования к гностической гибкости психолога, его способности эмпатировать разным позициям и ориентироваться в многоуровневой контекстуальности (индивид, группа, педагогическая система, общество). Профессия предъявляет к психологу требования наблюдательности, аналитичности, гностической гибкости (как способности ориентироваться в разных теоретических концепциях и понимать специфические субъективные концепции мировосприятия конкретных людей и групп) и одновременно устойчивости ума (как способности удерживать разнородные контексты, последовательно действуя в их логике).

С сожалением следует отметить, что соответствие описанным требованиям специалистов психологических служб образования часто оказывается не на самом высоком уровне. Об этом свидетельствуют многочисленные сетования в образовательном сообществе, формулируемые в терминах недостаточной профессиональной культуры. Практики образования сигнализируют о точках неблагополучия на разных линиях взаимодействия педагогов-психологов: с администрацией (говорится о том, что психологи с трудом определяют функциональную степень автономии – зависимости, зачастую оказываясь на крайних полюсах этой дихотомии); с родителями (указывается факт непродуктивности позиции психологов, которые фиксируют основное внимание на выявлении дефицитов развития ребенка и предписывают родителям особенно внимательно к ним относиться, что вызывает у последних естественную защитную реакцию); с педагогами (обсуждаются трудности взаимодействия, обусловленные взаимным недоверием); с социальными педагогами и омбудсменами (обращается внимание на определенную конкурентную напряженность взаимодействия психологов с этими специалистами) [5].

Анализируя проблему качества профессионального позиционирования практического психолога, следует обратиться к содержанию основных парадигм взаимодействия: авторитарной

(или императивной), манипулятивной и диалогической. Работа психолога основывается на диалогической парадигме. Ориентация на ту или иную парадигму в значительной мере задается уровнем социальной контекстуальности [6] восприятия задач профессионального взаимодействия. Более наглядно последнее положение можно проиллюстрировать на следующем примере. Когда мы думаем об одном человеке, то скорее будем делать это в терминах самоопределения, когда мы думаем о двух людях, то, скорее всего – в терминах интеракции, когда мы думаем о трёх людях – то, скорее всего в терминах коммуникативного баланса, гомеостаза. Аналогично может быть рассмотрена ситуация, когда человек представлен не сам по себе, а в качестве определённой социальной или профессиональной роли. Авторитарная парадигма соответствует первому уровню контекстуальности, когда профессионал самоидентифицируется с профессионально-ролевой функцией, ощущает себя мононосителем всей ситуации. Моноцентрическая контекстуальность предполагает удержание своего личностно-ролевого позиционирования вне соотнесения с другими. Отсюда вытекает высокая стереотипизированность действий и ассоциирование эффективности деятельности с ее интенсивностью. Манипулятивная парадигма соответствует второму уровню контекстуальности, когда специалист идентифицируется с интерактивной составляющей ролевого расклада и рассматривает себя как мастера воздействия. Дихотомическая контекстуальность основывается на удержании двухполюсной системы позиций «своей» и «чужой». С профессиональной точки зрения это может быть очень даже неплохой вариант «мастера», но его собственная мотивация профессиональной эффективности при этом внешне-функциональная. Диалогическая парадигма соответствует в большей мере третьему (гомеостатическому) уровню социальной контекстуальности, когда восприятие социальной роли задается в широком масштабе целостного баланса взаимодействия множества ролевых позиций. Каждая роль рассматривается не сама по себе, а как имеющая значение в связи с другими ролями. Такое восприятие способствует осознанию миссии своей профессиональной роли и рассмотрению инструментальной оснащённости как средства обеспечения качества этой миссии. Гомеостатическая контекстуальность предполагает удержание разных позиций с учетом специфики каждой.

Постановка задачи. Целесообразность средств стимулирования у обучающихся рефлексии и активности по формированию профессионально важных качеств предполагает опору на понимание как сущности желаемых для профессионала характеристик, так и представлений будущих

специалистов о них. В процессе профессионального становления студенты-психологи решают задачу построения образа собственного профессионального будущего и образа себя как профессионала, и формирующиеся представления являются своего рода векторами, направляющими процессы профессионального саморазвития [5]. Поскольку профессиональная деятельность практического психолога в образовании предполагает особое качество взаимодействия с множеством субъектов образовательного процесса, которое может быть определено в терминах профессиональной культуры, было проведено исследование представлений студентов о профессиональной культуре.

Методика и методология исследования. С целью выявления представлений будущих педагогов-психологов о профессиональной культуре и факторах педагогического процесса, способствующих ее формированию, проводился опрос, в котором приняли участие студенты ($N = 151$) Института психологии, педагогики и управления образованием (ИППУО) Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Для выявления различных аспектов представлений использовались следующие вопросы.

1. По моему мнению, профессиональная культура педагога-психолога заключается в том, что...
2. Определяя уровни профессиональной культуры, я считаю, что:
«низкий уровень» – такой, при котором...
«средний уровень» – такой, при котором...
«высокий уровень» – такой, при котором...
3. Исходя из этих определений уровень моей профессиональной культуры можно охарактеризовать как:... (высокий, средний, низкий).
4. На мой взгляд, уровень профессиональной культуры большинства моих сокурсников можно охарактеризовать как... (высокий, средний, низкий).
5. Я полагаю, что становлению моей профессиональной культуры как педагога-психолога в процессе обучения в наибольшей степени способствовало...
6. По моему мнению, в наибольшей степени становлению моей профессиональной культуры способствовали следующие образовательные дисциплины...

Результаты. Анализ представлений студентов о сущности профессиональной культуры позволил выделить в ее структуре следующие содержательные аспекты:

- отношение к профессии;
- отношение к людям;
- отношение к себе как к профессионалу.

- I. Отношение к профессии:
- а) идентификация с профессией;
 - б) мотивационная активность;

в) овладение содержанием профессиональной подготовки.

II. Отношение к людям (клиентам психологической службы):

а) вера в позитивную природу и ресурсность человека, уважение к личностной уникальности;

б) стремление помочь, оказать реальную, действенную психологическую помощь.

III. Отношение к себе как к профессионалу:

а) рефлексивность;

б) личностно-профессиональная ответственность.

Результаты обобщения ответов респондентов на вопросы об уровне характеристик позволили определить, каковы в их представлении показатели сформированности профессиональной культуры на низком, среднем и высоком уровнях по совокупности трех аспектов.

Высокий уровень: выраженная творческая и самоактуализационная активность; глубокое личностное принятие и понимание профессии, ее гуманистического смысла; владение содержанием профессиональной подготовки, гибкость в его использовании, поисковая активность, направленная на расширение профессиональных знаний, умений и навыков, отношение к человеку как уникальной индивидуальности, стремление понять клиента и помочь ему, выраженная личностная и профессиональная рефлексия, принятие ответственности за качество и результативность взаимодействия с клиентом.

Средний уровень: исполнительская, адаптивная мотивация профессиональной деятельности, отношение к профессии как к долгу, норме, системе требований, квалифицированное владение профессиональными знаниями, умениями и навыками в соответствии с нормативными требованиями, отношение к клиенту не столько как ресурсной личности, сколько как к источнику проблем, ориентация на оказание профессиональной помощи в соответствии с нормативными требованиями.

Низкий уровень. Слабая идентификация с профессией, профессиональная деятельность рассматривается как вынужденная, практическое отсутствие мотивации профессиональной деятельности, слабое владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, использование профессионального взаимодействия в целях компенсации собственных личностных дефицитов, манипуляционная позиция по отношению к клиентам, практическое отсутствие личностно – профессиональной рефлексии; внешнеобвинительная позиция, принятие ответственности за качество взаимодействия с клиентом, обилие «эгозащитных» стратегий.

При определении уровня профессиональной культуры 86% респондентов охарактеризовали и свой, и уровень своих сокурсников как сред-

ний. Незначительное количество студентов (5%) охарактеризовали уровень сформированности своей профессиональной культуры как высокий. Как низкий определили уровень своей профессиональной культуры 9% опрошенных.

Иными словами, абсолютное большинство студентов из нашей выборки оценивали свой уровень профессиональной культуры как весьма удовлетворительный, вполне достаточный для реализации профессиональной деятельности.

В качестве наиболее значимых факторов, способствующих становлению профессиональной культуры, студенты определили собственную познавательную активность и заинтересованность, а также взаимодействие с преподавателем как профессионалом – носителем профессиональной культуры.

Определяя образовательные дисциплины, изучение которых в наибольшей степени способствовало становлению их профессиональной культуры, участники опроса указали те, которые включают активные методы обучения, помогают понять возрастные и индивидуальные особенности человека, освоить основные методы работы психолога («Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Психологическая коррекция», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психологическое консультирование»).

Если проинтерпретировать данные опроса студентов в контексте проблемы качества профессиональной культуры в соотношении с данными из практики и научно-методической литературы, в определенной мере становятся понятными источники дефицитов выше перечисленных дефицитов профессионального взаимодействия психологов. Картина, складывающаяся в представлении студентов, на первый взгляд, выглядит весьма привлекательно и даже профессионально. При более тщательном и пристрастном анализе обнаруживаем, что в образе педагога-психолога с высоким уровнем профессиональной культуры перед нами предстает человек с выраженным личностным началом. И даже более того, он является в данном аспекте образцово совершенным, словно воцаряясь на «личностном Олимпе». Психологи «знают», каким должен быть «настоящий» человек. И вполне логично предполагать, сколько болезненно может при такой позиции восприниматься «несовершенство» других. Они ведь недостаточно рефлексивны, не осведомлены о том, что в конфликте нужно «отражать чувства» и т.п.

В отношении к клиенту сквозит своего рода «доброта», прощение его несовершенства, стремление оказать помощь в его искоренении. Обращает внимание практическое отсутствие каких-либо

других отношений, кроме отношений с единственным клиентом. Среди дисциплин, важных для профессиональной культуры, не называются ни социальная, ни организационная психология. Только «я и клиент» – так выглядит ситуация профессиональной деятельности. Перед будущим психологом не встает вопроса о взаимодействии с иными субъектами. Неудивительно, что впоследствии это взаимодействие воспринимается как столкновение. Личностное начало для психологов – самодостаточная ценность. Самоактуализация трактуется едва ли не как противопоставление социальному контексту, в крайнем случае, максимальная независимость от него. Если принять во внимание потребность возраста в образцах для идентификации, можно понять, сколь старательно эти заманчивые ориентиры впитываются будущими специалистами (то, что к основным источникам формирования профессиональной культуры студенты относят взаимодействие с высококвалифицированными преподавателями, свидетельствует именно об этом стремлении соотноситься с живыми и определенными образцами профессионализма). Но ведь именно так, по сути, идеализированно, позиционируется профессия психолога в научно-методической литературе: так, как будто существует только ситуация клиентского приема. Во многом такое видение определяется традицией обсуждать профессионально-значимые качества психологов, опираясь на материалы исследований консультативного процесса с ограниченным пониманием профессиональной ситуации.

Выводы. На основе результатов теоретического анализа проблемы профессиональной культуры, эмпирического исследования представлений студентов, а также систематизации опыта работы в психологической службе образования, разноуровневых учреждениях профессиональной подготовки и переподготовки практических психологов сложилось представление о совокупности необходимых характеристик, профессиональной культуры практического психолога образования, являющихся условием «экологичной продуктивности» его работы.

Речь идет о следующих характеристиках.

1. Ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации.

Ф.Е. Василюк, говоря об эффектах работы специалиста в психологической практике, пишет, что от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе [7]. Будет ли это фиксация на психологической дефицитарности или продуктивном поиске индивидуальных возможностей решения жизненных задач, зависит от направленности и творческой профессиональной аналитики психолога.

Вместе с тем способность видеть множественные ресурсы предполагает выбор точки воздей-

ствия для наиболее продуктивного и экологичного получения результата. Для этого необходимо, чтобы психологическое видение было не только ориентировано на ресурсы, но и обладало системными характеристиками.

2. Системное видение профессиональной ситуации.

Системность предполагает, что мы опираемся на представление о многоуровневости, многофакторности психических феноменов и их детерминации. А отсюда может «логически» вытекать вывод о том, что «настоящая» психологическая работа должна быть направлена на множество факторов, поэтому зачастую качество сводится к количеству. При этом упускается важнейший аспект понятия «система». Это не просто множество (набор) элементов. Все элементы и уровни функционирования системы взаимосвязаны. И, осуществляя любое воздействие в рамках данной системы, мы получаем «отклик» в виде изменения других ее составляющих. Системность мышления психолога заключается в способности использовать «аналитическую оптику», меняя фокусы и «разрешение» своего видения, свободно маневрируя в аналитике между элементами и уровнями (например, отдельных психических функций, целостной личности, диадного взаимодействия, отдельных микрогрупп, целостной организации). И «высший пилотаж», эстетика психологической работы, заключается не в набирании как можно больших аспектов воздействия, а в выборе оптимальной с точки зрения продуктивности и экологичности точки приложения усилий.

3. Владение средствами экологичного воздействия.

Практика показывает, что «экологичность» профессионального воздействия во взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса может быть обеспечена за счет таких его аспектов, как включение «понимающих» техник (например, активное слушание), соблюдение «баланса инициатив» (диалогичность, стимулирование коммуникативных вкладов каждого из участников) и целенаправленное фокусирование коммуникации.

4. Личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребности удовлетворенности субъектов образовательного процесса.

Предполагается, что психолог эффективность собственных действий связывает с их качеством, не перекладывая ответственность на внешние обстоятельства. Характер этих действий и, соответственно, понимание ответственности структурируется в зависимости от того, как психолог соотносит себя с социальным контекстом собственной деятельности, с теми «иными», которые являются

соучастниками процесса. Условно можно выделить определенные уровни такого соотношения. На самом низшем уровне специалист ощущает себя как мононосителя понимания всей ситуации. Отсюда вытекает тенденция к абсолютизации профессиональных догматов и процедур, высокая стереотипизированность действий и ассоциирование эффективности деятельности с ее интенсивностью. На втором уровне специалист идентифицирует себя с интерактивной составляющей своей профессиональной роли и рассматривает себя как мастера воздействия. С профессиональной точки зрения, это может быть даже очень неплохой вариант «мастера», но экологичность его действий остается под большим вопросом. На третьем уровне восприятие своей профессиональной роли задается в широком масштабе целостного баланса взаимодействия множества позиций субъектов образовательного процесса, базируется на понимании потребностей субъектов образования и нахождении потребностного равновесия участников взаимодействия.

В соответствии с этими ориентирами для будущих психологов был разработан и реализован комплекс особенностей обучения, представленный 1) во встроенных в учебный процесс тренинговых программах [8], 2) особенностях семинарских и практических работ (направленных на развитие способности студентов свободно ориентироваться в системе актуализированного знания, вырабатывая собственную позицию в видении социальных феноменов, творчески выбирать стратегии социального поведения), введении модульного подхода (посеместрово выстроено содержание блоков из нескольких учебных дисциплин в соответствии с последовательностью возрастов: «Младенчество и раннее детство», «Дошкольное детство», «Младший школьный возраст», «Подростковый и старший школьный возраст», «Взрослость»), 3) в последовательной логике заданий для прохождения практики, 4) в содержании выпускного квалификационного экзамена (ориентированного на методологическое и деятельностное самоопределение будущих специалистов, интеграцию теоретического и практического аспектов психологического знания в проблемной ситуации).

При определении содержания тренинговых программ исходным было понимание социальной ситуации студенчества. Сущностное освоение психологических технологий более полноценно при наличии опыта решения психологом собственных проблем. Но у будущих психологов жизненный опыт по большей части весьма ограничен. На психологические факультеты дневного отделения приходят выпускники школ. Основные личностные потребности вчерашних школьников связаны с выстраиванием целостной эго-идентич-

ности, и все окружение во многом воспринимается ими с точки зрения возможности самопознания («Кто я? Какой Я?») и социальной рефлексии («Как меня воспринимают и как ко мне относятся?»). Эти возрастные потребности, требуя своего удовлетворения, дают возможность получения дополнительных развивающих эффектов и расширения личностного опыта в локальных условиях учебного процесса. Соответствующей формой являются тренинг «Самопознание» и тренинг экзистенциальной драматизации «Королевство». В них моделируются ситуации, опредмечивающие в символической, либо реальной поведенческой форме значимые аспекты личного мироощущения, что дает студентам возможность лучше понять и принять различные формы самопроявления как собственного, так и других людей, в данном случае однокурсников.

Профессия психолога предъявляет особые требования к профессиональной коммуникации [9]. С целью формирования эффективных и этически безупречных форм коммуникации в подготовку будущих психологов были включены «Тренинг сенситивности», «Тренинг эффективного общения с детьми» и «Тренинг дисциплины в классе». Причем второй совпадает по времени с модулем «Дошкольное детство», а третий – с модулем «Подростковый и старший школьный возраст», обеспечивая ценностную и инструментальную базу для профессионального взаимодействия в образовательных учреждениях при прохождении практики.

С одной стороны, психолог должен быть технологически оснащенным профессионалом, с другой, решая профессиональные задачи, он постоянно находится в процессе профессионального самоопределения, которое, как показывают исследования, является основным условием его продуктивности. Самоопределение основывается на аналитическом удержании по крайней мере трех контекстов: предметно-психологического, личностного и социального. Одной из учебных форм, направленных на активизацию профессионально-личностно-социального самоопределения студентов, является практика. При разработке заданий для практики будущих психологов образования в качестве концептуальной основы были сформулированы иерархические уровни профессиональной компетентности практического психолога образовательного учреждения.

Профессиональная компетентность психолога представляет собой многоуровневую структуру.

1-й уровень профессиональной компетентности – технологически-исполнительский, включает следующие составляющие:

– знание основных видов и форм работы психолога (диагностической, коррекционно-разви-

вающей, профилактической, просветительской, консультативной) и требований, предъявляемых к их исполнению;

– владение навыками реализации основных видов и форм работы психолога (диагностической, коррекционно-развивающей, профилактической, просветительской, консультативной);

– владение техниками эффективного личностно ориентированного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса;

– сформированность психологического мышления как способности осуществлять психологический анализ реальных проблем образовательного процесса, выявлять их психологические причины и выстраивать стратегию решения этих проблем.

2-й уровень профессиональной компетентности – рефлексивный, включает:

– глубокое понимание собственных индивидуально-психологических и личностных особенностей и их влияния на профессиональную деятельность;

– осознание собственных личностных ресурсов, позволяющих наиболее эффективно осуществлять профессионально-личностное самоопределение;

– концептуализация методологических основ собственной профессиональной позиции, предпо-

лагающая единство целей, принципов и средств психологической помощи.

3-й уровень профессиональной компетентности – профессионально-конструктивный, включает:

– системный анализ психологических проблем конкретного образовательного учреждения;

– анализ возможностей психологических технологий в решении этих проблем;

– на основании этого – разработка собственной стратегии психологической помощи, направленной на решение реальных проблем образовательного учреждения.

Согласно концептуальной рамке трехуровневого строения профессиональной компетентности были определены форма и содержание заданий для прохождения практики. На втором курсе практика ориентирована на требования первого уровня, на третьем курсе – второго уровня, на четвертом курсе – третьего уровня компетентности. Поэтапное прохождение практики таким образом, определяло последовательное усиление рефлексивного компонента профессиональной деятельности и активной позиции самоопределения, подводя студента к формированию собственной адекватной условиям конкретного учреждения модели психологической помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукьянченко Н. В. Психология как игрок в системе отношений «человек-общество» // Практики развития: теоретические и технологические решения и вопросы в цифровую эпоху: материалы XXVI науч.-практ. конф. (Красноярск, 25–27 апр. 2019 г.). Красноярск, 2020. С. 68–77.
2. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, №2. С. 9–19. DOI: 10.17759/bppe.2022190201.
3. Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8, №2. С. 5–10.
4. Мухина С. Е., Федосеева Е. П., Буйлова Е. В., Астапенко Н. П. Особенности подготовки психологов к работе с родителями детей с аутизмом // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №2. С. 201–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-20>.
5. Лукьянченко Н. В. Профессиональная культура практического психолога образования: что делать? // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9, №3. С. 75–85.
6. Лукьянченко Н. В. Границы и контексты как ключевые аспекты социально-психологического ракурса исследования идентичности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2011. Т. 1, №3. С. 249–256.
7. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. С. 15–32.
8. Черепанов А. В., Рехтина Г. А. Применение инструментария тренинг-технологии как основа её успешной реализации во внутриорганизационном обучении // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 206–215. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-20>.
9. Лукьянченко Н. В. Возможности прикладной социальной психологии в оптимизации работы служб сопровождения (на примере взаимодействия с родителями детей, имеющих особенности развития) // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6, №2. С. 117–131.

REFERENCES

1. Lukyanchenko N. V. Psychology as a player in the system of relations «man-society». *Praktiki razvitiya: teoreticheskie i tekhnologicheskie resheniya i voprosy v tsifrovuyu epokhu: materialy XXVI nauch.-prakt. konf. (Krasnoyarsk, 25–27 apr. 2019 g.)*. Krasnoyarsk, 2020, pp. 68–77. (In Russ.).

2. Mitina L. M. Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 9–19. DOI: 10.17759/bppe.2022190201. (In Russ.).
3. Margolis A. A. Correlation between the processes of preparing a psychologist and the features of professional activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2003, vol. 8, no. 2, pp. 5–10. (In Russ.).
4. Mukhina S. E., Fedoseeva E. P., Builova E. V., Astapenko N. P. Features of training psychologists to work with parents of autistic children. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 201–210. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-20>. (In Russ.).
5. Lukyanchenko N. V. Professional culture of a practical educational psychologist: what to do? *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2012, vol. 9, no. 3, pp. 75–85. (In Russ.).
6. Lukyanchenko N. V. Borders and contexts as key aspects of the socio-psychological perspective of studying identity. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*, 2011, vol. 1, no. 3, pp. 249–256. (In Russ.).
7. Vasilyuk F. E. From psychological practice to psychological theory. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal*, 1992, no. 1, pp. 15–32. (In Russ.).
8. Cherepanov A. V., Rekhtina G. A. The use of training technology tools as the basis for its successful implementation in intra-organization training. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 206–215. DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-20. (In Russ.).
9. Lukyanchenko N. V. Reaching out to parents of children with disabilities: resources of applied social psychology in promoting social work. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2015, vol. 6, no. 2, pp. 117–131. (In Russ.).

Информация об авторе

Лукьянченко Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Институт социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект им. газеты Красноярский рабочий, 31, e-mail: Luk.nv@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.11.2022

После доработки 06.07.2023

Принята к публикации 07.07.2023

Information about the author

Natalya V. Lukyanchenko – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Psychology and Pedagogy Department, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Krasnoyarsky rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: Luk.nv@mail.ru).

The paper was submitted 10.11.2022

Received after reworking 06.07.2023

Accepted for publication 07.07.2023