

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.99

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2024-3/46-65>

Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 1

В.Э. Пахальян

*Московская служба психологической помощи населению,
Москва, Российская Федерация,
✉ vicp2007@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена состоянию проблемы подготовки практических психологов. Обращается внимание на то, что одной из причин имеющихся в настоящее время трудностей, является отсутствие общепрофессиональной концепции, где представлены все аспекты подготовки специалистов-практиков, готовых к оказанию такого рода помощи населению России: от теоретических оснований до способов оценки результатов. Предлагается авторская модель структуры концепции и её основного содержания. Приводятся аргументы и факты, позволяющие говорить о том, что большинство трудностей, испытываемых теми, кто непосредственно занимается подготовкой практических психологов, связано с отсутствием целостного представления о методологической основе подготовки специалистов, непроработанностью нормативно-правовых и организационных аспектов этого процесса, разноречивостью в понимании методологии обучения практических психологов и критериев качества как процесса подготовки практических психологов, так и его результата.

Ключевые слова: подготовка практических психологов, методологические основания подготовки практических психологов, качество подготовки практических психологов

Для цитирования: Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: настоящее и перспективы. Часть 1 // Социальная компетентность. 2024. Т. 9, № 3. С. 46–65.

Training of practical psychologists: the present and prospects. Part 1

V.E. Pakhalyan

*Moscow Service of Psychological Assistance to the Population,
Moscow, Russian Federation,
vicp2007@yandex.ru*

Abstract: The article is devoted to the state of the problem of training practical psychologists. Attention is drawn to the fact that one of the reasons for the current difficulties is the lack of a general professional concept, which presents all aspects of training practitioners ready to provide this kind of assistance to the population of Russia: from theoretical foundations to methods of evaluating results. The author's model of the structure of the concept and its main content is proposed. The article presents arguments and facts that allow us to say that most of the difficulties experienced by those who are directly involved in the training of practical psychologists are associated with the lack of a holistic understanding of the methodological basis for training specialists, the lack of development of the regulatory and organizational aspects of this process, and the inconsistency in understanding the methodology of training practical psychologists and the quality criteria of both the process of training practical psychologists and its result.

Keywords: training of practical psychologists, methodological foundations for training practical psychologists, quality of training practical psychologists

For citation Pakhalyan V.E. Training of practical psychologists: the present and prospects. Part 1. *Social Competence*, 2024, vol. 9, no. 3, pp. 46–65. (In Russ.).

Введение

Подготовка практических психологов – не просто актуальная тема, а уже давно злободневный вопрос для отечественной системы высшего профессионального образования. Решение этого вопроса упирается в *отсутствие базовой концепции*, принятой профессиональным сообществом. На сегодняшний день есть много частных подходов к решению выделенной задачи, но нет такой модели подготовки, в которой чётко представлены все аспекты этого процесса: от теоретических оснований до способов оценки результатов.

Любой обучающий/преподаватель, стремящийся получить качественный результат своей работы в деле подготовки практических психологов, рано или поздно сталкивается с дефицитом профессиональной информации, отсутствием необходимых возможностей доступа к опыту, в котором есть неразрывно связанные между собой:

- научное обоснование, методология;
- стратегия и тактика этой работы, построенные на базовых представлениях о специфике предмета;
- технология собственно процесса подготовки;
- оценочные средства фиксации результата;
- механизмы и средства межведомственного взаимодействия специалистов «помогающих профессий» и т.п.

Поэтому основная цель обсуждения выделенной здесь темы – продвинуться в преодолении этого дефицита, рассмотреть то, что может быть основой Концепции подготовки практических психологов (КППП) в России, её структурой и содержанием.

Начнём с того, что обозначим те составляющие, которые могут стать каркасом КППП, позволят выделить основные направления движения этой работы. В самом общем виде их можно представить как следующие разделы:

- научно обоснованные представления о специфике предметного содержания практической психологии и своеобразии подготовки специалистов для этой сферы профессиональной деятельности;
- нормативно-правовые основания подготовки практических психологов;
- организация процесса подготовки практических психологов;
- стратегия и тактика решения проблемы качества подготовки практических психологов;
- основные критерии определения готовности специалиста к решению базовых профессиональных задач в сфере оказания психологической помощи населению;
- методическое обеспечение подготовки практических психологов;
- специфика требований к подбору/отбору обучающихся (наставников), ответственных за результаты подготовки специалиста в сфере оказания психологической помощи населению;
- критерии и способы определения уровней профессиональной квалификации обучающихся (наставников), стадий их личностной готовности, определяющих границы профессиональной компетенции в процессе подготовки практических психологов, обеспечивающие качество решения разнообразных задач оказания психологической помощи населению на разных этапах их профессионального становления (ассистент, наставник и т.п.);
- оценочные процедуры, критерии и средства установления уровня личностной готовности обучающихся к выполнению требований профессиональной деятельности.

Выделенная здесь структура позволяет нам далее конкретизировать содержание каждой составляющей, показать их место и роль в подготовке практических психологов. Отмечу, что в основе понимания сути деятельности по подготовке специалистов-практиков находится авторское понимание специфики предмета практической психологии, её места и роли в современных практиках помощи населению¹.

¹ Об этом подробнее см.: Пахальян В.Э. Введение в профессию. Практическая психология: учебное пособие. М.; Вологда: Инфра-Инженерия, 2025. С. 38.

Методологические аспекты проблемы подготовки практических психологов

Понятно, что методологическая составляющая, в которой чётко обозначены ключевые понятия этой проблемы, даны определения цели и задач, выделены им соответствующие способы организации, обоснован выбор средств контроля за качеством процесса и т.п., является фундаментом понимания того, как будет достигнут требуемый сегодня результат работы по подготовке практических психологов [1].

Изучение разнообразных материалов профессиональной периодики, монографий и сборников форумов, отражающих состояние дел по этой проблематике, показывает, что в России пока нет целостного представления о методологической основе в целом подготовки специалистов в сфере «помогающих профессий»² и, как следствие, подготовки практических психологов (Н.Н. Ананьева, Н.В. Васина, 2015; И.В. Вачков, 2007; Л.Х. Гаттарова, А.В. Пакшина, 2020; И.В. Дубровина, 2012; М.А. Егорова, 2003; В.А. Иванников, 2006; Т.Н. Князева, Л.Э. Семёнова, 2014; Т.В. Кот, А.П. Лузганов, 2011; Л.В. Лежнина, 2007; А.А. Марголис, И.В. Коновалова, 2010; В.Э. Пахальян, 2018; Е.Ю. Пономарёва, 2016; А.Н. Смирнов, 2006; Е.А. Соколов, 2007; Т.Л. Худякова, А.Н. Мосина, 2014 и др.). Справедливости ради надо сказать, что это проблема не только России [2, с. 210–211].

Читая оценки, данные ещё в конце XX и начале XXI века, можно констатировать их актуальность для сегодняшнего времени:

– «... преобладают пока мутноватые воды самоуверенного дилетантизма ... разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Самое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует – ни практиков, ни исследователей» [3, с. 25–26];

– явно занижаются практические возможности психологической науки, заключённые даже не в так называемой практической психологии, а, во-первых, в том знании, которым обладает исследовательская психология, но не может его применять в силу различных социальных ограничений, и, во-вторых, в том психологическом знании, которым обладает почти каждый [4].

Ближе к нашему времени уже отмечается, что академическое университетское образование перестало отвечать требованиям быстро развивающейся практики, которая нуждается в специалистах, не только знающих психологическую теорию, но и умеющих применять её для решения конкретных жизненных и профессиональных проблем, ориентироваться в специфических изменениях рынка психологических услуг [5, с. 4].

Наличие чёткой методологии – необходимое условие не только эффективной организации работы по подготовке практических психологов, но и достижения *требуемого качества содержания непосредственной работы специалиста* с людьми, нуждающимися в психологической помощи. Этот аспект выделен в концептуальной позиции Л.А. Ясюковой, которая подчёркивает: «Когда мы отказываемся от глубокого изучения науки, мотивируя это требованиями практики, то снижаем качество подготовки специалистов в такой степени, что выпускники оказываются не в состоянии грамотно решать практические задачи» [6, с. 101].

Концептуальная определённости позволяет разрабатывать требования как к содержанию работы, процессу, так и к продуктам деятельности специалиста, к оформлению им про-

² Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. М.: Высшая школа, 2003; Ибрагимов Г.И. Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы // Педагогика. 2014. № 8; Климов Е.А. Психолог. Введение в профессию. М., 2006; Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Том 3. № 6. С. 104–113; Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 186–190; Эннс Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 92–93.

фессиональной документации, а также обеспечивать качество аттестации сотрудников, качественную экспертизу их материалов и т.п. В целом – задавать профессиональные ориентиры подготовки практических психологов.

Нет сомнения в том, что методология подготовки практических психологов существенно зависит от степени решения фундаментальных проблем самой практической психологии: определения специфики содержания её предмета, методов, критериев оценки эффективности процесса и результата и т.п. Этот вопрос обсуждается не первый десяток лет. В частности, ещё в конце прошлого века обращалось внимание на отличие практической психологии от научной, исследовательской работы. Делался вывод о том, что для оценки практической психологии некорректно применять критерии, созданные для характеристики психологии как науки (Ю.М. Забродин, 1990; В.А. Иванников, 2006; И.Н. Карицкий, 2002; и др.).

В начале XXI века также констатировалась разобщённость всех имеющихся подходов, отсутствие единой научной основы; отсутствие целостности в подходе к ребёнку, к месту и роли деятельности педагога-психолога и т.п. [7, с. 8–15].

Анализ отечественных публикаций по данной проблематике показывает следующее:

– чаще всего встречаются очень общие формулировки, в которых нет специфики самого предметного содержания, а обозначены функции. Например: «Практической же психологией в нашей стране называют профессиональную деятельность, направленную на изменение личности, группы, организации, то есть предполагающую не столько изучение, сколько воздействие»³;

– накопилось достаточное количество позиций по этой теме, опирающихся на методологические основания разного уровня. Для последующего обсуждения выделенной темы приведём те из них, которые отражают реальное положение дел в этом вопросе (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Понятие «практическая психология» у разных авторов
The concept of "practical psychology" in different authors

Авторы определения	Предмет	Цель
Карицкий И.Н.	Понятие психологической практики является центральной категорией практической психологии. Психологическая практика – это деятельность по преобразованию психической реальности психологическими средствами	В соответствии с тем, что сущность той или иной социальной деятельности определяется её целями, под психологической практикой мы понимаем вид социальной практической деятельности, которая имеет психопрактическую цель. Под психопрактической целью мы понимаем цель трансформации психики или, в другой системе координат, личности [8, с. 134]
Мазиллов В.А.	Практическая психология сегодня – это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. ... Объект принципиально целостен. В качестве объекта практической психологии выступает личность	«...конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, так как практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира) ... Эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря методологии, причём методоло-

³ Иванов М.А., Штроо В.А. Академическая и практическая психология. URL: <https://psy.su/feed/11545/>

		гии коммуникативной. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии» [9, с. 137]
Соколов Е.А.	Практическая психология стала выделяться в отдельную отрасль, и в качестве своего специфического предмета она рассматривает принципы, методы и формы психологической помощи, психологической поддержки, психологического содействия, психологического сопровождения и формирования человека	В центре подготовки для практической работы психологом должно быть формирование умений общаться с людьми, понимания их уникальности и ценности, принятия их достоинства и недостатков, настроя на восстановление у них способностей самостоятельно решать свои личные проблемы или развития такой способности. От практического психолога требуется знание основ той предметной области практики, в которой будет осуществляться его деятельность (производство, образование, здравоохранение и т.д.) [10, с. 352]

Обобщение результатов анализа многочисленных публикаций по этой теме даёт возможность формулировки следующего определения:

Практическая психология – одно из прикладных направлений деятельности психолога, нацеленное на оказание непосредственной профессиональной помощи тем, кто испытывает определённые затруднения при решении такого типа задач, где психологическая составляющая является одним из условий достижения необходимого результата.

Предметом работы практического психолога являются психологические ресурсы личности, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в конкретных условиях жизни человека и обеспечивающие преодоление возникающих у людей трудностей. Имплицировано они представлены в запросе, сформулированном заказчиком психологических услуг соответственно его видению проблемы.

Специфическим для такой деятельности является то, что специалист этого профиля реализует свой профессиональный потенциал не в открытии/создании нового знания, новой технологии, а в конкретной помощи человеку, через работу с психологическим содержанием его запроса. Последнее наполняется через активное взаимодействие с нуждающимся в помощи, определяется выделенным совместно с ним конкретным аспектом работы. Эффективное взаимодействие позволяет находить возможные и доступные для клиента средства преодоления испытываемой им трудности, добиваться поставленной участниками этого процесса цели.

Качество профессиональной подготовки специалиста актуализируется в характере его обращения к тем или иным внутренним ресурсам потребителя психологических услуг (человека/группы), в выборе и реализации применяемых им способов работы, отражается в характере взаимодействия с нуждающимися в психологической помощи. Эффективность такой работы определяется степенью соответствия достигнутого результата содержанию запроса, поставленной цели и выделенным задачам, сформулированным вместе с потребителем психологических услуг.

Ещё одна особенность такой профессиональной деятельности заключается в том, что специалист реализует свою компетентность в условиях ограничений, заданных спецификой сферы, в которой он оказывает психологическую помощь. Он не может игнорировать эти требования, не может выходить за пределы установленных там «границ», не учитывать реальные условия для проявления тех или иных возможностей самореализации человека и т.п. Качество работы практического психолога представляется в характере достигнутого, в содержании полученных результатов.

Для дальнейшего обсуждения выделенной темы отметим, что множество разных аспектов проблемы подготовки специалиста «помогающих профессий» достаточно активно обсуждаются в междисциплинарных, междпредметных областях. В частности, в рамках:

– *андрогогики*⁴, рассматриваемой как сфера социальной практики, предусматривающая приобретение профессиональных установок, знаний, умений, навыков, ценностных отношений, соответствующих смыслам и сущности деятельности по обучению взрослых;

– *акмеологии*⁵, в контексте которой исследуются и решаются проблемы становления профессионализма;

– *психологической антропологии*⁶, где представлен взгляд на образование с позиций становления в нём человеческой реальности в своём предельном выражении, построения практики развивающего образования как антропопрактики, как практики становления всего человека; человека как индивида, как субъекта, как личности, как индивидуальности;

– *психотехнического подхода*⁷, рассматриваемого как практическое использование в работе закономерностей развития и функционирования человеческого сознания. Здесь подготовка определяется как психотехническая система, которая, встраиваясь в психологические процессы, способствует изменению, перестройке личности в процессе активного совместного взаимодействия обеих сторон учебно-профессиональной деятельности. В рамках этого подхода В.В. Колпачниковым [11] представлена достаточно конкретная картина тех изменений, которые происходят с обучающимися профессии психолога. Автор отмечает, что вовлечение студентов в такую образовательную программу позволяет им открыть для себя иной стиль отношений, контрастирующий со статусно-ролевыми, формальными и очень часто авторитарными отношениями, характерными для педагогов средней и высшей школы.

Нельзя не заметить, что в современной отечественной науке и практике накоплен определённый опыт решения такого рода задач. В частности, предложены разнообразные подходы к решению задач подготовки психологов (Б.П. Бархаев, И.В. Вачков, Ф.Е. Василюк; И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.А. Иванников, Е.И. Исаев, В.Н. Карандашев, И.Н. Карицкий, В.В. Колпачников, В.Я. Ляудис, В.А. Мазиллов, А.А. Марголис, Е.Ю. Пономарёва, А.Н. Смирнов, Е.А. Соколов, Л.А. Ясюкова и др.). Но этот колоссальный ресурс психологического знания и

⁴ См., например: Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М.: Юнити-Дана, 2012; Дудина М.Н. Андрогики и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург, 2008; Змеев С.И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. 2005. № 2; Основы андрогики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: АCADEMIA, 2007; Практическая андрагогика / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003.

⁵ См., например: Бодаев А.А. О первоочередных задачах акмеологии // Психология сегодня. Ежегодник российского психологического общества. М., 1996. Т. 2. Вып. 2. С. 226–227; Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие для вузов. СПб.: Питер, 2003; Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: дис. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2012; Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2001; и др.

⁶ См., например: Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы: сборник материалов V Сибирского психологического форума (3–5 октября 2013 г.). Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013; Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С.146–151; Логинова Н.А. Антропологическая психология – реализация принципа целостности в познании человека как целостной системы // Мир психологии. 2004. № 4. С. 9–18; Логинова Н.А. Антропологическая психология Б.Г. Ананьева // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 127–137; Лурье С. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. М.: Академический Проект, Деловая книга, 2003; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995; М.: ПСТГУ, 2013; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: МГППУ, 2013; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014.

⁷ Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003; Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореферат дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2007; Колпачников В.В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 135–146. DOI: 10.17759/chrp.2015110312 и др.

практики, к сожалению, всё ещё остаётся «внешним» по отношению к тому, кто является его обладателем – к субъекту профессионального образования в области практической психологии.

Анализ специальной литературы и значительный опыт работы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации практических психологов, активное участие в экспертизе методического обеспечения учебного процесса подготовки практических психологов и др., позволяют мне утверждать, что в большинстве случаев и учебные программы, и основные методические средства по своей методологии, основному содержанию мало чем отличаются от аналогов, используемых в подготовке специалиста-учёного, будущего преподавателя общих учебных дисциплин, организатора и т.п.

Это отмечалось уже не раз в отношении собственно подготовки специалистов в области психологии (Т.Д. Барышева, 2008; О.А. Белобрыкина, 2003; И.В. Вачков, 2007; А.А. Волкова, 2019; М.А. Егорова, 2003; Л.А. Ясюкова, 2006 и др.). В частности, акцентировалось внимание на том, что пока они не адресованы к личности будущего профессионала, не предполагают актуализации её потенциала, что, в свою очередь, не создаёт «зону перспективного её развития» (В.Я. Ляудис, 2000, 2010; Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян, 2008 и др.). В публикациях последних десятилетий, посвящённых не специальным проблемам подготовки психологов, а общим вопросам профессиональной подготовки и эффективности образования взрослых, подчёркивается очевидность того, что центрированность образования на личности будущих профессионалов – неотъемлемая часть этого процесса⁸.

Попытка преодолеть это противоречие (необращённости к субъекту) представлена в ряде работ, которые можно условно объединить названием «концепции личностно(субъектно) ориентированных направленностей». Здесь в фокусе внимания исследователей находятся такие понятия, как «личность», «развитие», «субъектность», «диалог», «рефлексия», «опыт», «посредничество» и т.п.⁹. В качестве основной функции наставника выделяется «посредничество», позволяющее создать условия для разрешения противоречия между «идеальной» и «реальной» формами¹⁰. Последнее невозможно без особого рефлексивного отношения к месту профессии в контексте жизни субъекта.

«Психолого-педагогический проект, ориентированный на субъектно-личностное развитие, предполагает посредничество, в котором обучающийся и обучающий предстают «как люди», восстанавливая связь с родовыми основами человеческой субъектности (человеческого самостояния), а не как носители функций. В этом случае профессия предстаёт как одна из проекций всеобщего труда и всеобщей формы человеческого общения, и поэтому как таковая она иронична в отношении личностного развития: как обещает его, так и ограничивает. Рефлексии студентов должны быть открыты риски профессионального развития (причём не

⁸ Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996; Арпентьева М.Р. Подготовка психологов-консультантов: консультативно-ориентированная модель // Современная наука. 2016. № 3. С. 54–63; Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семёнова. М.: ИТПиМНО РАО, 1994; Brookfield S. (ed.) Self Directed Learning: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1985; Cross P. Adults As Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1980; Kunze D. The Person-Centered Approach in Adult Education // Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach / eds. Jeffrey H.D. Cornelius-White: Springer Science+Business Media New York, 2013, pp. 115–124; Mezirow J. "A Critical Theory of Self-Directed Learning", Brookfield, S. (ed.) Self-Directed Learning: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1985; и др.

⁹ См., например: Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: дис. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2012; Пежемская Ю.С. Развивающий диалог в образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>; Юрина Е.А. Проблема субъектности в психологическом образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54263.shtml>.

¹⁰ Этому аспекту в 2011 году была посвящена конференция, происходившая в г. Красноярске – «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании». URL: <http://ippd.ru/resources/library?id=83>.

только натурально-феноменологически описываемый симптомокомплекс, получивший название синдрома профессионального выгорания).

Представляемая нами позиция предполагает необходимость выхода в смысловой, экзистенциальный контекст. Предметом обсуждения становится не смысл профессии, а смысл человеческого существования, соотносимый с профессией, но не сводимый к ней, как цель не сводима к одному из возможных средств осуществления. Иначе декларирование ценности саморазвития себя как субъекта, как личности становится педагогической провокацией» [12, с. 91].

Для всестороннего обсуждения одного из содержательных аспектов проблемы подготовки специалиста в сфере практической психологии здесь важно отметить актуальность темы «психологической зрелости личности» (В.В. Колпачников, 2004–2015; Д.А. Леонтьев, 2000, 2013; А.М. Митина, 2010; А.Г. Портнова, 2010; В.М. Русалов 2006; Феномен и категория зрелости в психологии..., 2007; и др.). Вряд ли кто будет отрицать тот факт, что в «помогающих профессиях» личность специалиста является главным инструментом, определяющим эффективность его работы (А.Ф. Бондаренко, 1997; Р. Кочюнас, 1999; В.Ю. Меновщиков, 1998 и др.). Здесь личность и условие, и результат профессиональной подготовки. Однако сегодня этот аспект очень слабо отражён в документах, определяющих юридические, нормативные основания процесса подготовки специалиста. Соответственно, он и не является критерием, определяющим качество процесса профподготовки¹¹.

Нельзя не отметить, что один из основных принципов подготовки специалистов в этой сфере – включённость личного опыта обучающихся как «открытой нелинейной саморазвивающейся системы», способной к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя¹². Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости человека, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность.

Решая вопросы методологических оснований подготовки практических психологов, мы обнаруживаем, что до настоящего времени явно недостаточно исследований, в которых методологически проработаны вопросы психодидактики процесса подготовки специалистов-психологов. В первую очередь это касается специфики обучения психолога, преподавания психологии, отмеченной В.Я. Ляудис ещё в конце 80-х годов прошлого века:

«...Процесс преподавания любых научных знаний из-за прямой сопринадлежности педагога к самой науке часто остаётся на периферии сознания или даже за его рамками. Чётко рефлексировав свой научно-исследовательский опыт, составляющий содержание образования, он чрезвычайно мало осознаёт те стереотипы и клише, которым следует в организации самого образовательного процесса. Такое расхождение в степени представленности в сознании собственно научного содержания и практики преподавания делает последнюю ригидной, безальтернативной, что не составляет исключения и для психологов. По иронии судьбы именно у специалистов-психологов нередко можно встретить полный набор давно устаревших и отвергнутых самой научной психологией приёмов и методов организации образовательного процесса: от полного игнорирования субъективной мотивационной основы принятия учениками целей и содержания обучения при построении целого учебно-дисциплинарного курса до таких клише, как оценивание возможностей специалиста по успешности вербального воспро-

¹¹ Забродин Ю.М. Психология акмеогенеза – анализ движения личности в социальном пространстве // Вестник практической психологии. 2010. № 2(23). С. 34–41; Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология» // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4.

¹² Юрина Е.А. Проблема субъектности в психологическом образовании // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 14–16 сент. 2011 г. / под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой (к 80-летию ВГСПУ). Волгоград, 2011. С. 124–126.

изведения знаний, не имеющего прямого отношения к выявлению его индивидуального творческого потенциала...» [13, с. 5].

Учитывая своеобразие предмета работы практического психолога, можно говорить о том, что в качестве основной идеи его подготовки здесь может выступать «лично ориентированное обучение», где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнёры в диалоге, признаётся их самооценочность и равноценность¹³. Поэтому обсуждение вопросов, связанных с организацией и обеспечением качества процесса подготовки практического психолога, далее будем рассматривать через призму того, что обозначается в целом как «психодидактика»¹⁴, основное содержание которой опирается на методологию «лично ориентированного обучения»¹⁵.

Здесь важно сослаться на замечание Н.А. Алексеева¹⁶, который пишет, что лично ориентированный подход – это не просто учёт особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учёт», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта.

Этот же аспект, но в контексте «развивающего обучения», подчёркивает В.В. Сериков: «Развивающее обучение в соответствии с его интерпретацией в отечественной науке состоит в целенаправленной педагогической поддержке становления некоторых метапредметных видов опыта ребёнка – опыта теоретического и творческого мышления, осознанности и произвольности в учебной деятельности, реализации различных познавательных психических процессов и др. Эти метапредметные способы деятельности можно задать извне в виде алгоритмов, эвристических схем. В лично-развивающем образовании всё иначе. Для становления личности нет правил, подобных тем, которые должен освоить ребёнок, скажем, в процессе овладения учебной деятельностью. Самое большее, что может сделать педагог, работающий с личностью, это создать ситуацию, ставящую ребёнка перед социокультурным выбором, и оказать ему поддержку в его совершении»¹⁷.

При этом, обсуждая вопрос о процессе подготовки практического психолога, мы понимаем, что оно задаётся особенностями:

- организации процесса взаимодействия участников этого процесса;
- условий, в которых происходит взаимодействие обучающегося и преподавателя;
- самих партнёров как субъектов педагогического взаимодействия.

Однако от деклараций и намерений до реализации часто нужно пройти очень длительный и трудный путь. В этом смысле в отношении вузовского гуманитарного образования (а может, и не только гуманитарного) сегодня можно сказать следующее:

– общее противоречие между высокой динамичностью современной жизни, возрастанием требований к способностям личности быстро приспосабливаться к этим изменениям и

¹³ Пахальян В.Э. Подготовка практических психологов: проблемы методологии и методики // Психология в вузе. 2013. № 5. С. 40–52; Пахальян В.Э. О методологических основаниях системы подготовки специалистов помогающих профессий // Психология в вузе. 2011. № 1. С. 94–103.

¹⁴ Подробнее об этом см.: Пахальян В.Э. Психодидактика подготовки практических психологов. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018.

¹⁵ Подробнее об этом подходе см., например: Алексеев Н.А. Лично-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996; Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектно-личностный вектор высшего образования: намерения и возможности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54193_full.shtml; Караванова Л.Ж. Развитие личности профессионала: гуманистический подход // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: <http://psyjournals.ru/education21/issue/54270.shtml>; Сериков В.В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: лично-развивающее образование // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml.

¹⁶ Алексеев Н.А. Лично-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. С. 65.

¹⁷ Сериков В.В. Идеи психологии в образовательной теории и практике: лично-развивающее образование // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54104_full.shtml.

системным свойством образования – «консерватизмом» – отражается в конфликте между декларируемой и ожидаемой вариативностью содержания и форм образования, с одной стороны, и требуемой системой унификацией и стандартизацией – с другой;

– последнее сегодня явно мощнее, и основные трудности для тех, кто занимается подготовкой практических психологов, возникают в существующей образовательной среде вуза именно в связи с явным перекосом в сторону контроля за соблюдением формальностей, «стандартов оформления», «стандартов представления материалов». В связи с этим вслед за И.В. Жулановой и А.М. Медведевым обратим внимание на несколько важных аспектов обсуждаемой проблемы: «...«человек функционирующий» и «человек субъектный» (или человек как личность) – различные психологические реальности. Те представления о человеке, которые традиционно разрабатываются в дифференциальной психологии и факторных теориях, относятся к «человеку функционирующему», и при их применении к области психологии профессий и профессиональной подготовки они действительно могут описывать человека как «специалиста-профессионала», как «человеческий товар» на рынке труда. Согласно К. Марксу, Э. Фромму, Э.В. Ильенкову, А.С. Арсеньеву, К. Обуховскому, с *пониманием человека как личности* такие представления несовместимы, они относятся к тому, кого К. Маркс называет «случайным индивидом», Э. Фромм – «рыночной персоной», К. Обуховский – «человеком-предметом». Личность возможна лишь там, где возможен свободный всеобщий труд.

Понятно беспокойство педагогов, теряющих контроль над развитием личности, если отказаться от её натурально-эмпирического понимания, предполагающего как прямое наблюдение, так и стандартизованные тестовые процедуры контроля «личностного развития». Ведь потеря контроля и управления педагогическим процессом снижает их значимость, а в пределе устраняет их самих как его субъектов» [12].

Итак, на этом этапе обсуждения выделенной проблематики можно отметить следующее:

1) на сегодняшний день в отечественных психолого-педагогических исследованиях недостаточно специальных работ, обосновывающих и показывающих конкретные роль и место психологической составляющей в эффективности процесса подготовки современного профессионала в данной области. Как следствие, мы не имеем научно обоснованной государственной и общепрофессиональной методологии, стратегии и тактики по отношению к подготовке специалистов «помогающих профессий» в целом и практических психологов в частности;

2) специфика предметного содержания, целей деятельности практического психолога отражена прежде всего в методологии ряда взаимодополняющих подходов, где ориентация на личности будущего специалиста является системообразующим элементом при разработке теоретических оснований подготовки специалистов в данной области;

3) в отечественных психолого-педагогических исследованиях и в практике образования накоплен значительный потенциал знаний и фактов, позволяющих определить научные (в нашем случае – психодидактические) основания процесса подготовки практических психологов;

4) отдельного обсуждения заслуживает вопрос о связи предметного содержания психологического знания, опыта с его включённостью в процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося при подготовке практических психологов.

Определив положение в области методологических оснований подготовки практических психологов, мы обратимся к другой стороне вопроса – нормативно-правовой.

Нормативно-правовые основания подготовки специалистов

Сегодня в качестве основного нормативно-правового основания подготовки специалистов с высшим образованием выступают:

1) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024), Статья 69. Высшее образование;

2) федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования. Для практико-ориентированных психологических специальностей это ФГОСы по следующим направлениям подготовки:

- «Психолого-педагогическое образование»;
- «Клиническая психология»;
- «Психология служебной деятельности»;
- «Педагогика и психология девиантного поведения»¹⁸;

3) стандарты профессиональной деятельности.

Напомню, что стандарт профессиональной деятельности – **набор минимально необходимых требований к профессии по квалификационным уровням**, выполнение которых обеспечивает качество, продуктивность и безопасность работ. Он сам по себе является неким ориентиром, высвечивающим «нижнюю планку» ожиданий рынка труда от того, кто собирается работать по данной профессии.

В Постановлении Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23. Порядок применения профессиональных стандартов (см. Приложение Раздел III. П. 25) написано:

«Профессиональные стандарты применяются:

а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учётом особенностей организации производства, труда и управления;

б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования».

Относительно обсуждаемой здесь темы подготовки специалистов в области практической психологии можно сказать, что уже в 2015 году был утверждён ряд стандартов профессиональной деятельности (ПС), дающих возможность ориентироваться и сопрягать между собой ФГОС и требования ПС. Их содержание позволяет задавать направленность содержания ФГОС тому, кто этим занимается в статусе организатора, ответственного за собственно процесс обучения (преподавателя). В том числе и тому, кто будет выполнять функции работника по данной специальности. Сегодня это следующие стандарты профессиональной деятельности:

- «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)»;
- «Психолог в социальной сфере»;
- «Психолог в служебной деятельности»;
- «Психолог-консультант».

Был принят ещё один стандарт – «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», но его отменили¹⁹.

К отдельным аспектам их содержания мы ещё обратимся ниже. Здесь важно понимать,

¹⁸ URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>.

¹⁹ В 2020 году был отменён по причине того, что в работу с магистрантами в вузе можно было привлечь только «остепенённого» специалиста, то есть того, кто не «ниже» доцента. Таким образом, высококвалифицированные специалисты с огромным опытом в той или иной профессиональной сфере, но без степени, могли рассчитывать только на должность ассистента преподавателя с соответствующей оплатой труда. Ясно, что опытные «практики» не спешили в вузы, а студенты в итоге не получали важнейших знаний из реальной профессиональной жизни. URL: <https://ukc-nica.ru/novosti/otmenen-profstandart-pedagog-professional-nogo-obucheniya-professional-nogo-obrazovaniya-i-dopolnitel-professional-nogo-obrazovaniya.html>.

что высшее образование, начиная с момента утверждения и вступления в силу этих стандартов, не может их игнорировать, оно обязано опираться на них при разработке соответствующих ФГОС, программ подготовки специалистов. И здесь нельзя не отметить имеющееся несоответствие между уже существующими сегодня ФГОС и разрабатываемыми и внедряемыми стандартами профессиональной деятельности. Это связано со многими причинами, среди которых значительное место занимает методология, на которой построена их разработка. В частности, в законе «Об образовании в Российской Федерации» мы имеем определения ключевых понятий:

«... квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности» (Статья 2. П. 5);

«... профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определённых уровня и объёма, позволяющих вести профессиональную деятельность в определённой сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» (Статья 2. П. 12);

«... профессиональное обучение – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определённых трудовых, служебных функций (определённых видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» (Статья 2. П. 13);

«... федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» (Статья 2. П. 6).

Стандарт же профессиональной деятельности (профессиональный стандарт) определяется в Трудовом кодексе РФ следующим образом:

«... Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности.

Квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника. (Статья 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта).

При разработке стандартов профессиональной деятельности используются такие ключевые понятия, как:

«... вид профессиональной деятельности – совокупность обобщённых трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда;

– обобщённая трудовая функция – совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате разделения труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе;

– трудовая функция (для целей Рекомендаций) – система трудовых действий в рамках обобщённой трудовой функции;

– трудовое действие – процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определённая задача». (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 апреля 2013 г. № 170н «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта», <http://ivo.garant.ru/#/document/70426836:0>).

Не было и нет сомнений в том, что между результатами образования и требованиями деятельности **всегда есть и будет определённый «зазор»**. Важно отметить, что тому есть мно-

го объективных причин. В контексте обсуждения выделенной темы обозначим здесь для примера лишь некоторые.

Начнём с того, что здесь идёт речь о разных деятельности: **«учебной»** (учебно-профессиональной) и **трудовой**.

Образовательные программы, реализуемые при подготовке специалистов, фиксируют уже установленное, доказанное, обоснованное, проверенное в практике (!!! на момент их подготовки и начала внедрения). В этом смысле в наше динамичное время, когда за несколько лет исчезают веками существовавшие профессии и постоянно появляется множество новых специальностей, они **всегда консервативнее, чем то, что происходит в реальной жизни**. Поэтому результат образования может не совпадать с требованиями как конкретного работодателя, так и всего рынка труда на момент выпуска специалиста.

Итак, содержание разрабатываемой Концепции предполагает констатацию того, что:

- подготовка практических психологов сегодня уже имеет минимум необходимых правовых и нормативных оснований²⁰, в которых обозначены все возможности конструктивного подхода к достижению качественного результата;

- имеющиеся правовые и нормативные основания в определённой степени позволяют обеспечить как организацию процесса подготовки практических психологов, так и корректировку его содержания в соответствии с вызовами времени;

- оптимальные результаты в подготовке практических психологов предполагают наличие правовых и нормативных **регуляторов сотрудничества** всех участников этого процесса, которые смогут обеспечить координацию их действий.

Основные вопросы организации процесса подготовки практических психологов

Как известно, официальное начало процесса создания системы профессиональной подготовки практических психологов в России связано с решением коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» № 6/3 от 19 июня 1988 г. Уже в сентябре того же года это решение стало реализовываться в конкретных действиях по созданию первых спецфакультетов по практической психологии образования. Но вопрос о подготовке практических психологов в России обсуждался гораздо раньше в рамках процесса создания Службы практической психологии в образовании и проблем, с нею связанных²¹.

Через 7 лет созрела необходимость отрефлексировать то, как идёт этот процесс. Результат виден из приведённой ниже цитаты:

«... в стране всё острее ощущается дефицит квалифицированных психологических кадров в связи с ростом потребности детей, родителей, работников сферы образования в психологической поддержке. Возникает опасность дискредитации профессии практического психолога из-за недостаточной, в ряде случаев, его профессиональной подготовки и вследствие этого недостаточной профессиональной компетенции, с одной стороны, и несоответствия предъявляемых к нему требований как специалисту – с другой...

Существует потребность в совершенствовании системы подготовки психологических кадров. Тревожит чрезмерный акцент при подготовке практических психологов на селективной психодиагностике (диагностике выбора), а не на диагностике развития личности ребёнка»²².

Мы уже отметили, что формальные требования к организации процесса подготовки психологов определены в целом во ФГОС. В частности, там обозначено, что обучающийся по данной программе должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответ-

²⁰ Но недостаточные. Здесь за скобками остаётся и вопрос качества этих оснований.

²¹ См., например: Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979. № 2, 3; 1982. № 3, 4.

²² Решение Коллегии МО РФ «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в РФ» № 7/1 от 29.03.95 г. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org6163/files/11.pdf>.

вии с профильной направленностью магистерской программы и видами профессиональной деятельности. Вызывает удивление тот факт, что до настоящего времени в документах, определяющих организацию и содержание подготовки практических психологов, нет очень важного момента – не выделена специфика данной специальности, связанной как со своеобразием предметного поля, так и с требованиями к личности как обучаемого, так и обучающего. В организационном плане изменения, происходящие сегодня в сфере оказания психологической помощи населению, требуют незамедлительного создания таких моделей подготовки специалиста, которые позволяют успешно и гибко нивелировать существующий разрыв между образованием и профессиональной деятельностью, между ФГОС и стандартами профессиональной деятельности, связать формальные требования к результатам с характеристиками личностно-профессиональной готовности обучающего к оказанию психологической помощи людям.

Актуальность обсуждаемого вопроса подтверждается результатами анализа современной психолого-педагогической литературы, посвящённой проблемам высшего образования и подготовки специалистов:

– в учебных пособиях, где есть разделы, содержание которых направлено на вопросы организации процесса подготовки специалистов, основное внимание уделяется вопросам специфики организационных форм учебного процесса (очно, заочно, дистанционно, экстернат; лекция, семинар, лабораторная работа, практическая работа, самостоятельная работа, педагогическая/производственная практика и т.п.). Иногда обращается внимание и на режим организации тех или иных форм занятий (расписание, распределение времени на те или иные формы и т.п.)²³;

– значительное место сегодня стали занимать работы, освещающие место и роль проектирования процесса подготовки специалистов²⁴. В исследованиях, направленных на поиск оптимальных форм организации подготовки обучающихся, отмечается, что проектирование предполагает совместную деятельность обеих сторон, ориентацию не только на собственно овладение профессией, но и на развитие личностных особенностей участников.

Ещё в 2006 году в диссертационном исследовании А.Н. Смирнова отмечалось, что организационно-методические условия профессиональной подготовки оказывают определённое влияние на личностный и профессиональный рост обучающихся [14, с. 20]. Это позволяет говорить о том, что организация процесса подготовки основывается на принципе индивидуальной ориентированности. Она включает в себя разработку и использование психолого-педагогических технологий, обеспечивающих развитие потенциальных личностно-профессиональных возможностей будущего специалиста. В наше время это нашло своё отражение и в модульном характере учебных планов, применении системы зачётных единиц, накопительной результирующей оценки по дисциплине, группового проектного обучения, личных семестровых учебных расписаний и т.п. В целом это и определяет содержание того, что называют «педагогической стратегией».

В этом контексте можно определить **основную цель процесса организации** подготовки практических психологов как *создание и организационное обеспечение необходимых*

²³ См., например: Педагогика и психология высшей школы: сб. науч.-метод. работ, посвящ. 75-летию НГАУ. Новосибирск, 2011; *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001; *Столяренко Л.Д.* Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д., 2014; *Шарипов Ф.В.* Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012; и др.

²⁴ Подробнее об этом см., например: *Беспалова В.В.* Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 235 с.; *Савиных Е.Г.* Как спроектировать основную образовательную программу в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: методические рекомендации. Йошкар-Ола, 2012. 96 с.; *Шевченко А.И.* Принципы проектирования и организации образовательного процесса в вузе. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2234; и др.

условий для выполнения требований ФГОС и возможностей самоактуализации личности обучаемого и обучающего в учебно-профессиональной деятельности.

Такая цель может быть достигнута через решение следующих **задач**, направленных на определение необходимых и достаточных ресурсов:

1) *материально-технических*, отвечающих требованиям ФГОС, специфике предметной области и обеспечивающих качество подготовки специалистов в области практической психологии;

2) *научно-методических*, отвечающих требованиям ФГОС, специфике предметной области и обеспечивающих качество специалистов в области практической психологии;

3) *кадровых*, отвечающих требованиям стандартов профессиональной деятельности, специфике предметной области и обеспечивающих качество специалистов в области практической психологии;

4) *средовых*, т.е. особых психологических условий для участников учебно-профессиональной деятельности, позволяющих им эффективно актуализировать в ней собственный личностный *потенциал*.

Также здесь важно обратить внимание на необходимость различать: 1) «качество результата» (его совпадения с нормативными, социальными, личностными ожиданиями и т.п.)²⁵ и 2) «качество процесса подготовки».

В последнем можно выделить несколько составляющих, среди которых важное место занимают:

а) качество организации процесса;

б) качество условий, в которых происходит процесс;

в) качество взаимодействия субъектов (обучающий–обучаемый) и др. Изначально

1) и 2) неразрывно взаимосвязаны, но не находятся в прямой зависимости друг от друга, т.к. задаются разными требованиями.

Итак, организация процесса подготовки психологов определяется следующими основными принципами:

– ориентация на требования ФГОС и стандартов профессиональной деятельности;

– нивелирование разрыва между спецификой образования и требованиями профессиональной деятельности;

– обеспечение условий для профессиональной самоактуализации обучаемого и обучающего;

– неразрывная связь между качеством процесса и результатом.

В работе по организации процесса подготовки практического психолога мы исходим из того, что его результатом будет та или иная степень достижения ранее обозначенной цели, успешности освоения образовательной программы, что фиксируется различного рода документами в форме оценки экспертов. При этом важно понимать, что качество процесса – только одно из условий того или иного результата. Есть множество других условий, которые могут влиять на качество результата, начиная с характера мотивации обучаемого, внешних обстоятельств (микросоциальных, макросоциальных), индивидуального стиля деятельности и т.п. В узком смысле качество процесса – только одна из структурных составляющих целостной учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающих то или иное качество результата. Поэтому при организации процесса подготовки практического психолога мы не можем рассматривать её вне других составляющих, не учитывать характер её связи с ними, их взаимовлияния и т.п.

²⁵ Этой теме сейчас посвящено множество публикаций, что связано, в первую очередь, с разрабатываемыми и внедряемыми стандартами профессиональной деятельности.

Содержание обсуждаемого здесь подхода к решению проблем подготовки практических психологов предполагает наличие в организации процесса следующего:

- выделенной специфики предметного поля и условий для выполнения требований ФГОС;
- требований к личности как обучаемого, так и обучающего;
- критериев определения условий, необходимых для самоактуализации личности обучаемого и обучающего.

Не останавливаясь подробно на вопросе форм организации занятий, применяемых в современном высшем образовании, отметим, что при подготовке практических психологов *роль каждой из них отличается от того, что может быть в подготовке других специалистов.*

Прежде всего это касается практико-ориентированных специальных учебных дисциплин. В них достаточно успешно применяются различные активные и интерактивные формы обучения, в которых используются технологии/методики моделирования, анализа ситуаций, кейс-технологии и др. Здесь важно подчеркнуть, что моделирование в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни, обсуждение профессиональных ситуаций, ролевые игры и антропотехники, позволяют преодолеть существующую «оторванность» учебного процесса от реальности.

Конечно же, там могут применяться и лекции, и семинарские занятия, но они здесь выполняют скорее вспомогательную роль, т.к. собственно «присвоение» специфического материала, составляющего содержание работы практического психолога, может быть обеспечено включением личности обучающего в предполагаемый профессиональный процесс (вид работы). Поэтому среди форм обучения, которые соответствуют выделенной выше методологии подготовки практического психолога, будут лидировать, преобладать те, которые обозначаются как «активные» и «интерактивные». Они реализуются в режиме интенсивного обучения, на основе интенсивных технологий²⁶, которые формируют у обучающегося требуемые ФГОС и стандартами профессиональной деятельности компетенции, умения и навыки, создают возможности для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности. Их методологическое преимущество связано с развивающим потенциалом, который реализуется в активном, эмоционально окрашенном, личностно ориентированном взаимодействии и общении студентов друг с другом и с преподавателем.

Понятно, что проблемы организации неразрывно связаны не только с выбранной методологией, но и вопросами качества процесса подготовки практических психологов. Поэтому именно их необходимо обсудить далее.

Проблемы качества подготовки практических психологов

Как и при обсуждении предыдущих вопросов, в первую очередь здесь мы будем опираться на те основания, которые отражены в правовой и нормативной базе современного отечественного высшего образования. Качество процесса подготовки практических психологов в этом смысле изначально задаётся соблюдением соответствующих законов и требований стандартов – образовательных (ФГОС) и профессиональной деятельности (СПД). В последнем обозначены объекты, виды работы; профессиональные задачи, к решению которых должен быть готов специалист в соответствии с профильной направленностью его образования. Это и является основным ориентиром при решении задачи качественного наполнения содержания учебных программ по специальным предметам, обеспечения их профессиональной направленности.

²⁶ Подробнее об этом см., например: Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.; Методические рекомендации по использованию активных и интерактивных форм проведения занятий / сост. И.Ю. Гац. М., 2013; и др.

В учебном плане (в зависимости от специальности подготовки) мы можем увидеть соотношение тех или иных предметов, видов практики, в целом насколько выпускник был организационно обеспечен возможностью быть готовым к той или иной профессиональной деятельности, а также к конкретной практической работе. Всё это позволяет нам, в случае необходимости, оценить качество того, насколько реализованы требования ФГОС в каждом конкретном случае, а также косвенно определить те возможности, которые предоставлены обучающимся для достижения поставленных здесь целей.

Ранее мы уже обращали внимание на необходимость различать 1) «качество результата» (его совпадения с нормативными, социальными, личностными ожиданиями и т.п.) и 2) «качество процесса подготовки». Обсуждая вопросы оценки эффективности и качества именно процесса подготовки, выделим такие его составляющие, как:

- а) качество организации процесса;
- б) качество условий, в которых происходит процесс;
- в) качество взаимодействия субъектов (обучающий—обучаемый) и др.

При этом, как уже отмечалось выше, исходим из того, что «качество результата» и «качество процесса подготовки» неразрывно взаимосвязаны, но они не находятся в прямой зависимости друг от друга, т.к. задаются разными требованиями.

Ожидаемым результатом подготовки для обучающихся является успешное освоение образовательной программы. Соответственно, для обучающего – достижение цели разработанной программы. Согласно ФГОС результат обучающегося фиксируется через наличие различного рода компетенций, качество/уровни которых призваны зафиксировать оценки экспертов. И здесь отметим, что в законе «Об образовании в Российской Федерации» выделяется, что именно **педагогический работник (обучающий) выбирает формы и методы своей профессиональной деятельности, ответственен за обновление основных образовательных программ** с учётом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы. От него требуется, чтобы в программы базовых дисциплин профессионального цикла были включены задания, способствующие развитию компетенций профессиональной деятельности. Всё это в целом можно определить как формальные критерии для оценивания как качества организации процесса (в том числе и разработки содержания программ), так и условий, в которых происходит процесс.

Но в теме качества процесса подготовки по-прежнему остаётся открытым вопрос о **критериях оценки качества взаимодействия обучающего и обучаемого**, т.е. собственно *педагогического процесса*²⁷.

В контексте обсуждения вопросов, связанных с внедрением стандартов профессиональной деятельности и следующей за этим задачей сертификации специалистов, этот аспект уже обозначался в различных публикациях²⁸. Дальнейший анализ этой темы требует обращения к понятиям «эксперт» и «экспертиза», которые мы подробнее обсудим ниже.

Здесь же мы попробуем конкретизировать содержательные аспекты выделенных выше основных составляющих качества подготовки практических психологов.

Качество организации процесса и качество условий, в которых происходит процесс, в первую очередь определяются тем, насколько в каждом конкретном случае удовлетворены требования ФГОС. В частности, насколько учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие подготовку обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график

²⁷ В том числе и по причине отсутствия стандарта профессиональной деятельности обучающего.

²⁸ См., например: *Забродин Ю.М.* Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3; *Пахальян В.Э.* Свободы и ограничения на современном этапе подготовки специалиста в системе высшего образования в России // Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. Красноярск, 2015. С. 81–94.

и методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательных технологий, соответствуют выбранной методологии подготовки практических психологов, современным научным данным в области психологии и опыту эффективной психологической практики.

Вопрос о **качестве взаимодействия субъектов** (обучающий–обучаемый) специально, конкретно не прописан во ФГОС, но опосредованно о некоторых аспектах качества этого процесса можно судить по:

- тем требованиям, которые в этом документе предъявляются к каждому из участников;
- тому, насколько такое взаимодействие соответствует выбранной методологии подготовки практических психологов.

К этому вопросу мы обратимся в следующей части при обсуждении проблем подготовки и оценивания деятельности тех, кто непосредственно организует и ведёт подготовку практических психологов, – преподавателя, педагога профессионального обучения.

Итак, в целом можно говорить о том, что содержание Концепции предполагает:

- выделение проблемы качества деятельности, направленной на подготовку специалистов в области практической психологии, на повышение их квалификации и переподготовки;
- обозначение критериев оценивания качества организации процесса и условий, в которых происходит процесс;
- определение критериев оценки качества взаимодействия обучающего и обучаемого, собственно педагогического процесса.

Обсуждая вопросы качества подготовки практического психолога, мы не можем обойти проблему «методического обеспечения учебного процесса». Поэтому в следующей части мы выделим основные аспекты этого вопроса и его содержательную сторону.

Вклад автора / Contribution of the author

Автор подтверждает ответственность за следующее: разработка концепции и дизайна исследования; сбор данных; анализ и интерпретация результатов; подготовка и редактирование текста.

The author confirms responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Конфликт интересов / Conflict of Interest

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Список источников

1. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20. EDN: YTCKRT
2. Барышева Т.Д. Особенности подготовки профессиональных психологов на вузовском уровне в России и за рубежом // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. Направление I, II. М., 2008. С. 210–211.
3. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–26. EDN: GBDLQF
4. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3–18. EDN: NBEVNR
5. Ананьева Н.Н., Васина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки психологов в вузе // Инновационные технологии в современном образовании: сборник трудов по материалам II Международной научно-практической интернет-конференции, Королев, 19 декабря 2014 г. Королёв: Технологический университет, 2015. С. 4–8. EDN: TXZOGH
6. Ясюкова Л.А. Качество подготовки современных практических психологов // Национальный психологический журнал. 2006. № 1. С. 97–101.

7. Психологическая служба образования глазами мэтров: 15 лет спустя (интервью И.В. Дубровиной) // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 8–15. EDN: ANXLTU
8. Карицкий И.Н. Психологические практики в социальном пространстве // Приволжский научный вестник. 2014. № 11-2(39). С. 134–139.
9. Мазиллов В.А. Психология академическая и психология практическая, их соотношение: прошлое, настоящее, будущее // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / под ред. А.Л. Журавлёва, А.В. Юревича. М.: Институт психологии РАН. 2015. С. 137.
10. Соколов Е.А. Особенности профессиональной подготовки практических психологов // Психология познания: методология и методика преподавания. Раздел 4.2. М.: Логос, 2007.
11. Колпачников В.В. Психотехническая система клиентоцентрированной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 80–92. EDN: TAXQYH
12. Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектно-личностный вектор высшего образования: намерения и возможности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград, 2011. С. 88–92. URL: <https://elibrary.ru/katalog/175261-399933.pdf>.
13. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
14. Смирнов А.Н. Особенности условий подготовки практических психологов в зависимости от их профессиональной специализации: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2006. 23 с.

References

1. Zbrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Methodological problems of practical psychology and the issues of ensuring the quality of work of an educational psychologist. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2020, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.).
2. Barysheva T.D. Features of training professional psychologists at the university level in Russia and abroad. *Psychology and Modern Russian Education. Proceedings of the IV All-Russian Congress of Educational Psychologists of Russia*. Direction I, II. Moscow, 2008, pp. 210–211. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Methodological meaning of psychological schism. *Questions of Psychology*, 1996, no. 6, pp. 25–26. (In Russ.).
4. Yurevich A.V. Methodological liberalism in psychology. *Questions of Psychology*, 2001, no. 5, pp. 3–18. (In Russ.).
5. Ananyeva N.N., Vasina N.V. The problems of psychologists' professional training in high school. *Innovative Technologies in Modern Education*. Proceedings of Conference. Korolev, 2015, pp. 4–8. (In Russ.).
6. Yasyukova L.A. Quality of training of modern practical psychologists. *National Psychological Journal*, 2006, no. 1, pp. 97–101. (In Russ.).
7. Psychological service of education through the eyes of masters: 15 years later (interview with I.V. Dubrovina). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2004, no. 1, pp. 8–15. (In Russ.).
8. Karitsky I.N. Psychological practices in social space. *Privolzhsky Scientific Bulletin*, 2014, no. 11-2(39), pp. 134–139. (In Russ.).
9. Mazilov V.A. Academic psychology and practical psychology, their relationship: past, present, future. *Relationships Between Research and Practical Psychology I* Ed. A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2015, p. 137. (In Russ.).
10. Sokolov E.A. Features of professional training of practical psychologists. *Psychology of Knowledge: Methodology and Methods of Teaching*. Section 4.2. Moscow: Logos, 2007. (In Russ.).
11. Kolpachnikov V.V. Psychotechnical system of client-centered psychotherapy. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014, no. 3, pp. 80–92. (In Russ.).
12. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Subjective-personal vector of higher education: intentions and possibilities. *Psychology of Education in the 21st Century: Theory and Practice*. Volgograd, 2011, pp. 88–92. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/katalog/175261-399933.pdf>.
13. Lyaudis V.Ya. Methods of teaching psychology: a tutorial. Moscow, Publishing house of the Ural State Educational Institution, 2000. 128 p. (In Russ.).
14. Smirnov A.N. Features of the conditions for training practical psychologists depending on their professional specialization. PhD (Psychology) Thesis. Nizny Novgorod, 2006, 23 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Пахальян Виктор Эдуардович – кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению (Москва, Российская Федерация),

✉ vicp2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>

Viktor E. Pakhalyan, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Scientific Editor of the Journal “Psychological Science and Education”, Leading Specialist, Moscow Service of Psychological Assistance to the Population (Moscow, Russian Federation)

Статья поступила / Received: 20.12.2024.

Доработана после рецензирования / Revised: 24.12.2024.

Принята к публикации / Accepted: 26.12.2024.