

## СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ SOCIOLOGY OF EDUCATION

---

УДК 378

**Нина Иннокентьевна Виноградова,**  
доктор психологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),  
e-mail: vin57@list.ru

### **Социально-психологические условия профессионального развития будущих психологов образования**

В статье раскрывается актуальность проблемы выделения социально-психологических условий профессионального развития будущих психологов образования. Обоснованы новые профессиональные функции школьного психолога, требующие определения базовых социально-психологических условий профессионального развития будущих специалистов. Процесс профессионального развития рассмотрен автором через категорию готовности студента к здоровьесберегающему способу психологического сопровождения субъектов образования. Обозначен психологический механизм такой готовности. Он заключается в регулирующей функции ответственности студента за отсроченную во времени результативность решения школьниками познавательных и жизненных задач и оптимальный способ их решения. Ответственность контролирует уровень решения студентом задач, связанных с выделением причинных звеньев затруднений учащихся при решении таких задач. Выделены ведущие социально-психологические условия, обеспечивающие эффективное развитие будущих психологов образования: 1) становление ответственного выбора, способа принятия решения студентом о способе содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач; 2) усложнение связей между осознанием необходимости содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач и субъективными (индивидуально-типологическими, личностно-профессиональными и деятельностно-процессуальными) условиями и факторами; 3) развитие продуктивной самооценки валеологических составляющих профессионального здоровья; 4) развитие внутреннего локуса контроля, ориентирующего студента на повышение самоэффективности; 5) решение задач, связанных с выделением причинных звеньев затруднений учащихся при решении познавательных и жизненных задач наиболее оптимальным для каждого ребенка способом; 6) активизация самомониторинга.

**Ключевые слова:** процесс профессионального развития, социально-психологические условия профессионального развития, готовность студента к здоровьесберегающему способу психологического сопровождения субъектов образования, технология профессионального развития будущего психолога

**Вводная часть.** Проблемы социальной работы напрямую связаны с проблемами современной школы. Школа выступает ведущим социализирующим государственным заведением. Она учит жизни в коллективе, указывает дорогу к самостоятельности, на основании которой строится личность. «Вычеркнуть ребёнка из этой схемы – вычеркнуть его из общества. Изгнание одного из членов этой системы мучительно и для них самих, и для всех остальных» [2, с. 6]. Школьные психологи напрямую решают вопросы, связанные с трудностями адаптации и самореализации детей в различных социальных группах.

Социальные преобразования нашего государства значимо изменили приоритеты в подготовке школьных психологов. Появились новые трудовые функции, связанные с: психолого-педагогическим сопровождением образовательных программ; с процессами инклюзии, требующими поддержки каждого обучающегося и выстраивания индивидуальных программ сопровождения; обеспечением условий нормального обучения и развития каждого ребёнка, имеющего особые образовательные потребности, при этом взрослые являются ресурсом для развития детей.

Отвечая на вопрос: «Почему же так значимо изменился функционал школьного психолога?», можно привести следующие доводы. В современных школах реализуется огромное количество учебных программ, большинство которых создавалось не специалистами, в принципе не понимающими сути развития понятийного мышления в детских возрастах. По мнению Л. А. Ясюковой, «те, кто обладают понятийным мышлением, адекватно понимают реальную ситуацию и делают правильные выводы, а те, кто не обладает... Они тоже уверены в правильности своего видения ситуации, но это их иллюзия, которая разбивается о реальную жизнь. Их планы не реализуются, прогнозы не сбываются, но они считают, что виноваты окружающие люди и обстоятельства, а не их неправильное понимание ситуации... По нашим данным и по данным других исследователей, меньше 20 % людей обладают полноценным понятийным мышлением. Это те, кто изучал естественные и технические науки, научился операциям выделения существенных признаков, категоризации и установления

причинно-следственных связей. Их, однако, среди принимающих решения о развитии общества мало» [5, с. 10].

Следующая причина, обусловившая изменение функционала педагога-психолога, связана с увеличением количества проблемных детей, имеющих психические и психологические отклонения (замкнутые, рассеянные, гиперактивные, одарённые, депрессивные, страдающие дислексией, имеющие общую установку «блока на школу» и т. д.). По нашему мнению, социальная неустойчивость современной семьи выступает главной причиной возрастания психологически обусловленных детских школофобий и медицински обусловленных психических отклонений.

*Цель исследования* состоит в том, чтобы выделить социально-психологические условия формирования у студентов готовности к здоровьесберегающему способу сопровождения субъектов образования (детей, учителей, родителей), раскрыть психологические эффекты такой готовности.

Необходимость проведения исследований проблемы профессионального развития будущих психологов образования продиктована следующими обстоятельствами:

– во-первых, значимыми изменениями современного ребёнка, которые проявляются в негативной динамике культурных и общественных ценностей, сдвиге возрастных границ детства, оторванности ребёнка от культурных традиций общества, отсутствии или недостаточности знаний о нормах поведения и традиционных ценностях общества, снижении общих показателей психического и психологического здоровья [4];

– во-вторых, необходимостью обеспечения школ специалистами психологического сопровождения ФГОС во всех образовательных учреждениях и на всех образовательных уровнях. Потребностью в создании психосохранных технологий формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций, соответствующих возможностям личностного саморазвития школьников разных возрастных групп, проживающих в регионах, резко отличающихся по социальному, экономическому и экологическому статусу [1];

– в-третьих, серьёзными трансформациями технологий формирования и измерения групп компетенций по признакам обеспечения психологически безопасной

и комфортной образовательной среды, максимальной индивидуализации образовательных маршрутов учащихся, позволяющих снизить общий фон социальной напряжённости в школах;

– в-четвёртых, осознанием необходимости поиска условий обеспечения успешного профессионального развития будущих психологов образования, разработки социально-психологических основ формирования личности школьного психолога, способного продуктивно выполнять трудовые функции, обозначенные в профессиональном стандарте.

Проблема исследования заключается в осмыслении и эмпирическом исследовании процесса профессионального развития будущих психологов образования, обеспечивающего готовность к здоровьесберегающему способу психологического сопровождения субъектов образования.

Необходимо признать, что в практике вузовского образования не получило достаточного методологического обоснования и технологического описания психолого-педагогическое обеспечение формирования такой готовности.

Исследователями обосновывались разные траектории профессионального развития будущих психологов образования в зависимости от реализуемых в разные годы реформ образовательной системы [6–10]. Однако основные проблемы в труде школьных психологов так и не были преодолены. По мнению В. В. Рубцова, главные ошибки педагогов-психологов до сих пор заключаются в неумении: организовывать учебный труд детей в деятельностной парадигме; организовать работу субъектов образования в группах; работать с различными категориями детей; работать с учителями, директорами, родителями; применять здоровьесберегающие технологии [3].

**Методологическую основу** нашего исследования составляют:

– системный подход, раскрывающий интегративную сущность развития профессионального менталитета педагога-психолога, несводимого к сумме отдельных элементов (В. П. Афанасьев, В. П. Кузьмин, Н. В. Садовский и др.);

– целостный подход к исследованию проблем развития человека, развиваемый Б. Г. Ананьевым, Н. А. Бердяевым, В. М. Бехтеревым, Л. А. Головей, П. Ф. Лесгафтом,

Б. Ф. Ломовым, А. А. Реаном, Е. И. Степановой, М. Шелер, А. А. Ухтомским и др.);

– теория функциональных систем П. К. Анохина, обосновывающая принцип развития системы в соответствии с качеством результата как её системообразующего компонента, и разработанная на её основе теория педагогической деятельности Н. В. Кузьминой;

– субъектно-деятельностный подход, объясняющий тенденции становления человека, обладающего активным целеполаганием, сознательно строящего и регулирующего свою деятельность (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.);

– синергетический подход, обосновывающий наличие «веера вероятностных возможностей» реализации проектируемых задач профессионального развития педагога-психолога (В. И. Аршинов, В. П. Бранский, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.);

– базовые принципы, обосновывающие перерастание управляемого развития профессионализма педагога-психолога в саморазвивающийся процесс – активность, детерминизм, рефлексивность, оптимальность (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, М. Библер, В. П. Зинченко, Н. Б. Крылова, А. Менегетти, К. Обуховский, П. Г. Щедровицкий и др.).

Методологическими ориентирами исследования послужили общепсихологические основы взаимообусловленности мышления и речи, психолого-педагогические концепции развивающего обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина); основы комплексного структурно-функционального изучения педагогической деятельности (О. С. Анисимов, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонов, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.); поиск алгоритмов продуктивного формирования Я-концепции профессионала (В. С. Агапов, В. Г. Зазыкин, Е. В. Григорьева, О. К. Манулова, А. Б. Орлов и др.).

Определяющее значение в теоретико-методологическом плане имеют положения и выводы, раскрывающие значимые аспекты становления деятельностных и личностных качеств профессионализма педагога-психолога (Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Голованова, В. В. Краевский, Р. Л. Кричевский, В. А. Ляу-

дис, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, В. П. Си-монов, В. Д. Шадриков, В. А. Якунин и др.), разработки по их диагностике и развитию (Н. В. Кузьмина, Р. Б. Кеттелл, Н. И. Непомнящая, А. А. Реан, Г. И. Михалевская и др.).

Логику исследования предопределила необходимость аналитического сравнения механизмов высоко-, средне-, достаточно- и малопродуктивного становления профессионализма педагогов-психологов:

– сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязей между проявлениями разных уровней продуктивности содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач:

а) индивидуально-типологических условий (возраст, опыт, специфика восприятия детских проблем, особенности профессионального мышления, гендерные роли и т. д.);

б) личностно-профессиональных – базовых факторов;

в) деятельностно-процессуальных – специфических оснований продуктивной профессионализации;

– разработка моделей, алгоритмов и технологий содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач.

Для решения поставленных задач использовалась *целостная диагностическая технология*, включающая: метод комплексного обследования качества готовности выпускников вуза к содействию школьникам в решении познавательных и жизненных задач; метод компетентных судей. Привлечение к экспертному оцениванию уже работающих психологов образования; методы тестирования и анкетирования индивидуальных и социально-психологических характеристик профессионального развития студентов.

**Результаты исследования и их об-суждение.** Анализ основных проблем, с которыми сталкиваются школьные психологи, позволил выделить механизм, обеспечивающий интенсификацию становления профессионализма на этапе вузовской подготовки. По нашему мнению, в его основании лежит регулирующая функция ответственности студента за отсроченную во времени результативность решения школьниками познавательных и жизненных задач и оптимальный способ их решения. Ответственность контролирует уровень решения задач, связанных с выделением причинных звеньев затруднений учащихся при решении таких задач.

Необходимость выделения технологических параметров становления профессионализма на этапе профессиональной подготовки привела к обоснованию репрезентативной системы созидания профессиональной компетентности. Данная система представляет собой процесс поэтапного согласования следующих компетенций: 1) предварительно-ориентировочных; 2) диагностико-проблемных; 3) поисковых, связанных с выдвижением альтернативных вариантов; 4) стратегических, связанных с формулированием «сверхзадач» становления профессионализма; 5) тактико-оперативных, обусловленных выбором технологий профессионализации; 6) оперативных, связанных с регулированием оптимальности методов и форм становления профессионализма; 7) согласования совместных действий с родителями учеников; 8) согласования собственных контролирующих и самоконтролирующих действий школьников; 9) оценки качества профессионализации.

Системообразующую функцию выполняет диагностико-проблемная компетентность, т. к. она обеспечивает решение задач, связанных с выделением причинных звеньев затруднений учащихся при решении познавательных и жизненных задач.

Внутренний потенциал созидания профессиональной компетентности обеспечивается регулирующей функцией внутреннего локуса контроля, продуктивной самооценкой валеологических показателей здоровья, которые берут на себя функцию обеспечения стабильности проявлений профессиональных действий. Смысловым содержанием созидания компетентности выступает переориентация учебно-познавательной деятельности студента в профессиональную (соответствующую требованиям профессионального стандарта).

**Заключение.** Углублённое профессиональное развитие будущих психологов образования обеспечится, по нашему мнению, соблюдением следующих социально-психологических условий:

1. Становление активного, самостоятельного, ответственного выбора, способа принятия решения, а также вариантов прогнозирования эффективных способов содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач (обозначенных во ФГОС для разных ступеней общего образования как компетенции).

2. Усложнение связей между осознанием необходимости содействия школьникам в решении познавательных и жизненных задач и субъективными (индивидуально-типологическими, личностно-профессиональными и деятельностно-процессуальными) условиями и факторами, обеспечивающими эффективную саморегуляцию студентом процесса профессионализации и возрастание продуктивности решения профессиональных функций.

3. Развитие продуктивной самооценки валеологических составляющих профессионального здоровья, что послужит основанием к саморегуляции показателей личностной тревожности, предотвращения профессиональных стрессов.

4. Развитие внутреннего локус контроля, придающего становлению профессионализма индивидуально выраженную направленность, т. е. ориентирует студента на повышение самооэффективности.

5. Особое внимание к решению задач, связанных с выделением причинных звеньев затруднений учащихся при решении познавательных и жизненных задач наиболее оптимальным для каждого ребёнка способом.

6. Направление самомониторинга на выявление качества принятия решений в области проектирования оптимальных технологий профессионального самоконтроля.

#### **Список литературы**

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 12–18.
2. Револь Оливье. Ничего страшного: неуспеваемость излечима! М.: Ломоносовъ, 2009. 352 с.
3. Рубцов В. В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 3. С. 1–15.
4. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.do.gendocs.ru/docs/index292927.html> (дата обращения: 10.01.2017).
5. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников: в 2 ч. СПб.: Иматон, 2010. 224 с.
6. Fagan T. K., Wise P. S. School Psychology: Past, Present, and Future. New York, 1994. 124 p.
7. Fagan T. K. Training school psychologists before there were school psychologist training programs // The Handbook of School Psychology Third Edition. New York, 1999. 246 p.
8. Harré R., Rom H., Moghaddam F. M. Psychology for the Third Millennium. London: Sage, 2012. 216 p.
9. Stern W. The supernormal child: II // Journal of Educational Psychology. 1991. № 2. Pp. 4–10.
10. Thomas A. School psychology 2000 // Communiqué. 2000. № 28.
11. Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorenko E. Explorations in Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 284 p.

**Статья поступила в редакцию 12.01.2017; принята к публикации 18.04.2017**

#### **Библиографическое описание статьи**

Виноградова Н. И. Социально-психологические условия профессионального развития будущих психологов образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Социологические науки. 2017. Т. 12, № 3. С. 87–92.

**Nina I. Vinogradova,**

*Doctor of Psychology, Associate Professor,  
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),  
e-mail: vin57@list.ru*

### **Social and Psychological Conditions For Professional Development of Future Education Psychologists**

The article explains the importance of the problem of identifying social and psychological conditions for professional development of future education psychologists. New professional functions of a school psychologist have been substantiated, requiring the determination of basic socio-psychological conditions for professional development of future specialists. The author con-

siders the process of professional development through the category of the student's readiness for a health-saving method of psychological support for the subjects of education and indicates the psychological mechanism of such readiness. This mechanism consists in the regulatory function of the student's responsibility for the delayed in time effectiveness of the schoolchildren's solution of cognitive and life problems and finding the best way to address them. Responsibility monitors the level of the student's solving the tasks related to the allocation of causal links to the learner's difficulties in solving such problems. The article presents the leading social and psychological conditions that ensure the effective development of future education psychologists: 1) developing a responsible choice, a way of the student's decision-making about how to assist schoolchildren in the solution of cognitive and life tasks; 2) complicating the links between the awareness of the need to support schoolchildren in solving life or cognitive problems and subjective (individual-typological, personal-professional, and activity-procedural) conditions and factors; 3) developing a productive self-assessment of valueological components of professional health; 4) developing an internal locus of control, orienting students to increase self-efficacy; 5) solving tasks related to the allocation of causal links to the schoolchildren's difficulties in dealing with cognitive and vital tasks in the most optimal way for each child; 6) activating self-monitoring.

**Keywords:** professional development process, social and psychological conditions for professional development, student's readiness for a health-saving method of psychological support of educational subjects, technology of professional development of a future psychologist

#### References

1. Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya // Psikhologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8, № 40. S. 12–18.
2. Revol' Oliv'e. Nichego strashnogo: neuspevaemost' izlechima! M.: Lomonosov», 2009. 352 s.
3. Rubtsov V. V. Kontsepsiya i organizatsionno-strukturnye modeli psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 8, № 3. S. 1–15.
4. Fel'dshtein D. I. Glubinye izmeneniya detstva i aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.do.gendocs.ru/docs/index292927.html> (data obrashcheniya: 10.01.2017).
5. Yasyukova L. A. Prognoz i profilaktika problem obucheniya, sotsializatsiya i professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov: v 2 ch. SPb.: Imaton, 2010. 224 s.
6. Fagan T. K., Wise P. S. School Psychology: Past, Present, and Future. New York, 1994. 124 p.
7. Fagan T. K. Training schoolpsychologists before there were school psychologist training programs // The Handbook of School, Psychology Third Edition. New York, 1999. 246 p.
8. Harré R., Rom H., Moghaddam F. M. Psychology for the Third Millennium. London: Sage, 2012. 216 p.
9. Stern W. The supernormal child: II // Journal of Educational Psychology. 1991. № 2. Pp. 4–10.
10. Thomas A. Schoolpsychology 2000 // Communiqué. 2000. № 28.
11. Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorenko E. Explorations in Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 284 p.

**Received: January 12, 2017; accepted for publication: April 18, 2017**

#### Reference to the article

Vinogradova N. I. Social and Psychological Conditions For Professional Development of Future Education Psychologists // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Social Sciences Series. 2017. Vol. 12, No. 3. PP. 87–92.