

УДК 371.12:159-051

**Цветкова Л.А.,
Волкова Е.Н.,
Коржова Е.Ю.,
Микляева А.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА: МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ

Ключевые слова: педагог-психолог, профессиональное становление, профессиональная субъектность, компетентностный подход, профессиональный стандарт педагога-психолога, образовательный стандарт профессиональной подготовки педагога-психолога.

Статья подготовлена в рамках работы по ГК
«Разработка механизмов аттестации
педагогов-психологов»,
№ госрегистрации 07.029.11.0001, инв. № 40/17.

© Цветкова Л.А., 2017
© Волкова Е.Н., 2017
© Коржова Е.Ю., 2017
© Микляева А.В., 2017

Профессиональное становление в современном мире представляет собой сложный многоаспектный процесс, который предполагает как освоение и совершенствование содержательно-технологической стороны профессиональной деятельности, так и формирование профессиональной субъектности личности, соответствующей специфике выбранной профессии (Деркач, 2014), что является важнейшим условием успешной самореализации личности (Radevskaya et al., 2016).

В современной практике профессиональной подготовки специалистов, в частности педагогов-психологов, акцент зачастую делается на трансляции студентам знаний, умений и навыков, которые позволяют им выполнять отдельные трудовые функции. Не секрет, что знания, умения и навыки по отдельным учебным дисциплинам нередко обретают самостоятельное значение и мало связаны с реалиями современной жизни. Компетентностный подход, реализуемый в современном образовании (Забродин, 2014; Рубцов, Забродин, 2012; Третьякова, 2010), предполагает максимальное сближение содержания профессиональной подготовки на этапе вузовского обучения с содержанием будущей профессиональной деятельности, что предъявляет новые требования к образовательным программам. Взят курс на формирование компетенций обучающихся и их развитие в процессе обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Как отмечают В.В. Рубцов и Ю.М. Забродин, в качестве основы для всей системы основных образовательных программ высшего профессионального образования социально-гуманитарной сферы возможно использование культурно-исторического и деятельностного подходов, разработанных отече-

ственными учеными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым и их учениками. Компетентностный подход, закладываемый в настоящее время в образовательный стандарт педагогов-психологов, опирается на понятия «деятельность» и «возраст», что способствует универсализации содержания, объединяющего все профили подготовки, и содействует формированию у будущих специалистов знаний и компетенций, позволяющих сопровождать учебно-воспитательный процесс вне зависимости от конкретных профессиональных задач. Формирование компетенций становится результатом возрастных достижений и неотъемлемо связано с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося. Компетентностный подход становится все более востребованным в мировой практике, подчеркивая значение связанных с профессиональной деятельностью функциональных навыков и знаний, популярным становится формирование широкого списка компетенций и их типологизация (Рубцов, Забродин, 2012).

В научном обосновании требований к профессиональным компетенциям педагогов-психологов прежде всего необходимо остановиться на определении: профессиональная компетенция – это способность сотрудника выполнять профессиональные задачи в соответствии с заданными стандартами профессиональной деятельности. В соответствии с этим можно отметить, что основная трудность, возникающая при формулировке требований к профессиональным компетенциям педагога-психолога, связана с отсутствием единых стандартов профессиональной деятельности (осуществления трудовых функций) педагога-психолога в образовательной организации.

В итоге формулирование компетенций, необходимых педагогу-психологу, сталкивается с целым рядом трудностей, к числу которых можно отнести (Введение в профессию..., 2016; Деркач, 2014; Armistead et al., 2013; Arora et al., 2017; Artemeva et al., 2017):

- отсутствие стандартизированных моделей организации деятельности педагога-психолога в образовательной организации;
- неоднородность трудовых функций педагога-психолога, которая проявляется в разном уровне квалификации, необходимом для их успешной реализации;
- разнообразие образовательных организаций, в которых осуществляет профессиональную деятельность педагог-психолог.

Перечисленные факторы не позволяют сформировать исчерпывающий список профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог-психолог в процессе обучения в вузе. В связи с этим в профессиональной подготовке педагога-психолога на первый план выходит проблема формирования профессиональной субъектности будущего специалиста, которая позволила бы ему самостоятельно ориентироваться в многообразии возможностей профессионального развития и профессиональной самореализации, успешно выстраивать свой профессиональный путь в ситуации неопределенных, а подчас и противоречивых требований к профессиональной деятельности, эффективно взаимодействовать с разнообразными профессиональными ситуациями.

Субъектность в широком смысле можно рассматривать как содержательно-действенную характеристику деятельности, акцентирующую внимание на интенциональности субъекта. На примере профессиональной дея-

тельности ясно проявляется единство разнонаправленного процесса взаимодействия человека с миром, в котором он существует, что отражает традицию рассмотрения проблем человека в контексте его бытия. Так, в рамках субъектно-деятельностного подхода, основы которого были заложены С.Л. Рубинштейном, для характеристики бытия человека успешно используются термины «субъект» и «объект», что дает возможность обращаться к широкому кругу отношений человека к миру. В отечественных подходах в качестве ключевой характеристики субъектности отмечена способность сознательного осмысления бытия. Сегодня акцент в перспективах понимания человека как субъекта перемещается на возможности его внутреннего изменения, однако в единстве с реализацией субъектного потенциала во внешнем мире. В нашей концепции человека как субъекта жизнедеятельности субъектная включенность человека в жизнедеятельность рассматривается как процесс его взаимодействия с жизненными ситуациями (Kuittinen et al., 2014; Mukhametzhanova et al., 2017).

Профессиональное становление проявляется в формировании внутренней позиции в отношении себя в деятельности, а также в изменении самой деятельности, жизнотворчестве. Внимание к становлению человека как субъекта профессиональной деятельности прослеживается на всех исторических этапах психологической подготовки специалистов для работы в образовательных учреждениях, начиная с первых попыток применения практической психологии в образовательных учреждениях в конце XIX – начале XX в. и вплоть до наших дней. В частности, в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, старейшем педагогическом вузе,

психологическое знание присутствовало в подготовке педагогов с момента его основания. Развертывание подготовки практических психологов в конце 1980-х гг. привело к созданию многоуровневой системы психологического образования, разработке научных основ подготовки практического психолога (Введение в профессию..., 2016). Подготовка практических психологов для системы образования велась первоначально на дошкольном факультете, затем на факультетах биологии, дефектологии и философии человека. В 1991 г. по инициативе профессора В.Н. Панферова была создана кафедра практической психологии, ориентированная на подготовку соответствующих специалистов и разработку научных основ профессиональной подготовки практического психолога. Эта традиция продолжается и в настоящее время. В 1997 г. в РГПУ им. А.И. Герцена был создан психолого-педагогический факультет, преемником которого стал Институт психологии. Сегодня сотрудниками Института психологии в качестве основы профессиональной подготовки рассматривается представление о необходимости содействовать становлению профессиональной субъектности будущих педагогов-психологов, их умения самостоятельно выстраивать путь своего профессионального развития и совершенствования во время обучения в вузе и после его окончания.

Однако в последние годы фокус внимания в подготовке педагогов-психологов смещается в сторону наращивания объема содержательно-технологической стороны профессионального обучения, и, как следствие, зачастую недооценивается значимость развития профессиональной субъектности будущего специалиста. Такая ситуация обусловлена реалиями современного образования и рынка труда. Содержа-

тельный вектор профессионального развития педагога-психолога сегодня определяется в первую очередь двумя документами, организующими его учебно-профессиональную и профессиональную деятельность на разных этапах профессионализации: Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Первый документ определяет содержание профессиональной подготовки будущего специалиста на этапе обучения в вузе посредством обозначения компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза, освоившего основную профессиональную образовательную программу по соответствующему направлению подготовки, второй содержит характеристику тех трудовых функций, которые реализует педагог-психолог в реальной практической деятельности.

Оптимизация процесса вузовского обучения, в свою очередь, предполагает учет ряда его закономерностей: зависимости содержания профессионального обучения от содержания образовательных стандартов и ожиданий заказчиков; зависимость применения форм, методов и средств обучения от индивидуальных возможностей студентов; взаимосвязь консультационно-направляющей роли педагогов с практической реализацией знаний, умений и навыков в профессии; взаимосвязь рационального применения имеющихся средств, форм и условий и формирования целостной компетентности будущих специалистов (Деркач, 2014). В связи с этим очевидно, что составление списка профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза, целесо-

образно осуществлять в соответствии с содержанием тех трудовых функций, которые ему предстоит реализовывать в будущей профессиональной деятельности. Другими словами, содержание образовательного стандарта должно соответствовать содержанию профессионального стандарта, с одной стороны, и отражать общие принципы организации профессиональной деятельности вообще и профессиональной деятельности педагога-психолога в частности – с другой.

Логика анализа профессиональной деятельности, принятая в науке, предполагает выделение ее содержательных и функциональных компонентов. Содержательные компоненты определяются трудовыми функциями, реализуемыми в профессиональной деятельности, и, по сути, отражены в содержании профессионального стандарта. Соответственно, некоторые профессиональные компетенции должны прямо соотноситься с трудовыми функциями и отражать их содержание. Однако, помимо этого, нельзя забывать о функциональном компоненте профессиональной деятельности, отражающем ее организационные аспекты. Для описания этого компонента может быть применен подход Н.В. Кузьминой, согласно которому функциональные компоненты педагогической деятельности характеризуют педагогические системы в действии (Кузьмина, 1990):

- гностический компонент характеризует действия по накоплению знаний о целях педагогической системы и средствах их достижения, дает описание субъектов педагогического взаимодействия на различных стадиях процесса решения педагогических задач, раскрывает психологические особенности обучающихся, их родителей и педагогов;

- проектировочный компонент раскрывает содержание действий, связанных с перспективным планированием и способами решения стратегических, тактических и оперативных заданий-задач;
- конструктивный компонент описывает действия по отбору и композиционному построению содержания учебно-воспитательного процесса;
- организаторский компонент раскрывает содержание действий по реализации педагогического замысла с помощью конкретной организации форм взаимодействия педагога с обучающимися;
- коммуникативный компонент характеризует действия по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений субъектами педагогического процесса.

Необходимо учитывать тот факт, что Н.В. Кузьмина рассматривает компоненты профессиональной деятельности как ее этапы во временной последовательности. Нами развит данный методологический подход посредством рассмотрения профессиональной деятельности педагога-психолога во взаимосвязи ее компонентов на всех уровнях организации. Таким образом, общепрофессиональные компетенции отражают и раскрывают каждый из компонентов профессиональной деятельности в виде отдельных способностей к реализации трудовых функций в целом.

В соответствии со сказанным выше в качестве оснований для формулирования профессиональных компетенций педагога-психолога можно использовать трудовые функции, обозначенные в профессиональном стандарте педагога-психолога, и компоненты функциональной структуры деятельности, которые имеют универсальный характер вне зависимости от конкретного

содержания деятельности. Учитывая, что успешная реализация трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом, невозможна без эффективной организации собственной профессиональной деятельности, компетенции, выделенные в соответствии с функциональной структурой профессиональной деятельности, могут рассматриваться в качестве первичных, или общепрофессиональных компетенций (ОПК), тогда как компетенции, сформулированные на основе содержания профессионального стандарта, могут иметь статус профессиональных компетенций (ПК). На этих основаниях могут быть выделены как минимум семь ОПК и не менее двадцати трех ПК педагога-психолога.

Общепрофессиональные компетенции выделяются в соответствии с компонентами функциональной структуры профессиональной деятельности: ОПК-1 соответствует проектировочному компоненту профессиональной деятельности; ОПК-2, ОПК-3 – коммуникативному; ОПК-4 – гностическому; ОПК-5, ОПК-6 – конструктивному; ОПК-7 – организационному:

- ОПК-1. Способность планировать свою деятельность и анализировать ее результативность.

- ОПК-2. Способность взаимодействовать с субъектами образовательного процесса и смежными специалистами с соблюдением этических норм работы психолога в образовании.

- ОПК-3. Способность к профессиональной самопрезентации, созданию и поддержанию позитивного имиджа педагога-психолога.

- ОПК-4. Способность к самообразованию, саморазвитию и регулярному повышению квалификации.

- ОПК-5. Способность участвовать в инновационной деятельности образовательной организации.

- ОПК-6. Способность к отбору, модернизации и разработке методических средств, необходимых для осуществления психодиагностики, психопрофилактики, психокоррекции, психологического консультирования и психологического просвещения, сопровождения реализации образовательных программ и психолого-педагогической экспертизы.

- ОПК-7. Способность к диссеминации продуктивного профессионального опыта.

При формулировке профессиональных компетенций, содержательно валидных профессиональному стандарту педагога-психолога, целесообразно обратить внимание на то, что охарактеризованные в этом документе обобщенные трудовые функции (функция А «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» и функция В «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ (ООП), развитии и социальной адаптации (СА), в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления») раскрываются, по сути, единым перечнем частных трудовых функций (психологическое консультирование субъектов образовательного процесса, коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в

том числе работа по восстановлению и реабилитации; психологическая диагностика детей и обучающихся; психологическое просвещение субъектов образовательного процесса; психопрофилактика), обращенным к различному контингенту учащихся. В итоге обобщенная трудовая функция В содержательно дублирует трудовую функцию А, указывая не на самостоятельные виды трудовой деятельности педагога-психолога, а на особенности контингента, с которым он работает. В условиях повсеместного распространения элементов инклюзивного образования разделение соответствующих трудовых функций представляется нецелесообразным.

Формулировки ПК-1 и ПК-2 соответствуют трудовой функции «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ»; ПК-3, ПК-4, ПК-5 – трудовой функции «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций»; ПК-6, ПК-7, ПК-8 – трудовым функциям «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса» и «Психологическое консультирование лиц с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА»; ПК-9, ПК-10, ПК-11 – трудовым функциям «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» и «Психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ОВЗ, а также обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА»; ПК-12, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16 – трудовым функциям «Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образова-

тельные ресурсы» и «Психологическая диагностика особенностей лиц с ОВЗ, обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА, в том числе несовершеннолетних обучающихся, признанных в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления, по запросу органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; ПК-17, ПК-18, ПК-19, ПК-20 – трудовым функциям «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» и «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ОВЗ, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА»; ПК-21, ПК-22, ПК-23 – трудовым функциям «Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)» и «Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ОВЗ, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА»:

- ПК-1. Способность к разработке и реализации планов психологического сопровождения реализации основных и дополнительных программ.

- ПК-2. Способность к разработке программ формирования универсальных учебных действий, а также программ воспитания и социализации обучающихся и воспитанников, учитывающих их индивидуально-психологические особенности.

- ПК-3. Способность к психологическому мониторингу и оценке эффективности используемых методов, средств образовательной деятельности.

- ПК-4. Способность к психологической экспертизе программ развития образовательной организации с целью оценки степени комфортности и безопасности образовательной среды.

- ПК-5. Способность к консультированию педагогов и преподавателей при выборе ими образовательных технологий в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и образовательными потребностями обучающихся, а также по вопросам совершенствования различных сторон образовательного процесса.

- ПК-6. Способность к консультированию обучающихся по психологическим проблемам обучения, развития, взаимоотношений, в том числе к консультированию обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-7. Способность к консультированию педагогов, администрации и родителей (законных представителей) по вопросам, связанным с психологическими проблемами обучения, воспитания и развития обучающихся и воспитанников, в том числе обучающихся и воспитанников с ОВЗ, а также испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-8. Способность к консультированию педагогов и администрации по вопросам, связанным с разработкой и реализацией индивидуальных программ, построением индивидуальных образовательных маршрутов с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретных обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-9. Способность реализовывать коррекционно-развивающие програм-

мы, направленные на развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, содействие решению проблем в сфере общения, в том числе для обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-10. Способность формулировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики их психического развития, в том числе для обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-11. Способность продуктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам, связанным с развитием обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-12. Способность к планированию и проведению психодиагностических обследований обучающихся, в том числе с использованием современных информационных технологий.

- ПК-13. Способность на основе результатов психодиагностики определять нормативные и отклоняющиеся характеристики психического, личностного и социального развития обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-14. Способность осуществлять профориентационную диагностику, в том числе среди обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-15. Способность к проведению психологического мониторинга и скрининга с целью определения личностных и метапредметных результатов освоения ООП, установленных федеральными государственными образо-

вательными стандартами, выявления динамики развития и социализации обучающихся, определения групп риска психологической дезадаптации, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-16. Способность к составлению психолого-педагогических заключений на основе результатов диагностического обследования для консультирования родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов и администрации образовательных организаций по проблемам личностного и социального развития обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-17. Способность к ознакомлению родителей (законных представителей) обучающихся, педагогов и администрации образовательных организаций с основными закономерностями психического развития ребенка, способами профилактики социальной дезадаптации, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-18. Способность к информированию субъектов образовательного процесса о формах и результатах своей профессиональной деятельности.

ПК-19. Способность к информированию обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогов о возможностях различных видов и форм оказания психологической помощи, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-20. Способность к организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

- ПК-21. Способность к выявлению условий, неблагоприятных для разви-

тия личности обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-22. Способность к планированию и реализации профилактических мероприятий, направленных на превенцию возникновения социальной дезадаптации, девиаций поведения, аддикций, а также психологических мероприятий по вторичной и третичной профилактике проявлений дезадаптации и поведенческих отклонений у лиц с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

- ПК-23. Способность к разработке рекомендаций субъектам образовательного процесса по вопросам психологической готовности и адаптации

к новым образовательным условиям (поступление в дошкольную образовательную организацию, начало обучения, переход на новый уровень образования, в новую образовательную организацию), социальной интеграции и социализации дезадаптивных обучающихся и воспитанников, обучающихся с девиантными и аддиктивными проявлениями в поведении, в том числе обучающихся с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП, развитии и СА.

Соотнесение сформулированных нами ОПК и ПК с перечнем компетенций, зафиксированных в образовательном стандарте, демонстрирует довольно существенные расхождения (табл. 1, 2).

Таблица 1

Соответствие содержания ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) для вида профессиональной деятельности «психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения» функциональному аспекту профессиональной деятельности педагога-психолога

Компетенции, соответствующие организационной стороне деятельности	Компетенции, зафиксированные в ФГОС ВО
ОПК-1	Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24)*
ОПК-2	Способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)**. Способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач (ОПК-10)**. Готовность применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов (ОПК-11)**
ОПК-3	–
ОПК-4	Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-13)*
ОПК-5	–
ОПК-6	Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-24)*
ОПК-7	–

Примечание: * – полное соответствие; ** – частичное соответствие.

Таблица 2

Соответствие содержания ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата) для вида профессиональной деятельности «психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения» содержательному аспекту профессиональной деятельности педагога-психолога

Компетенции, соответствующие организационной стороне деятельности	Компетенции, зафиксированные в ФГОС ВО
ПК-1	–
ПК-2	–
ПК-3	–
ПК-4	–
ПК-5	–
ПК-6	–
ПК-7	Способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей (ПК-26)*
ПК-8	
ПК-9	Готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-22)*
ПК-10	Способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПК-27)*
ПК-11	Способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей (ПК-26)*
ПК-12	Готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2)*. Готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3)*. Готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-22)*
ПК-13	Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПК-23)*
ПК-14	Способность формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности (ПК-28)*. Способность использовать и составлять профионограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПК-30)*. Способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся (ПК-31)*
ПК-15	–
ПК-16	–
ПК-17	Готовность использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе (ОПК-7)*. Способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей (ПК-25)*

Окончание табл. 2

Компетенции, соответствующие организационной стороне деятельности	Компетенции, зафиксированные в ФГОС ВО
ПК-18	–
ПК-19	–
ПК-20	Готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-29)**
ПК-21	–
ПК-22 ПК-23	Способность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12)*

Примечание: * – полное соответствие; ** – частичное соответствие.

Результаты сравнения показывают, что в настоящее время весьма остро ощущаем разрыв между существующей системой образования и требованиями современного рынка труда к специалисту. Образовательный стандарт педагога-психолога не предполагает получения студентами прежде всего умений самостоятельно планировать и организовывать свою профессиональную деятельность в целом и в аспектах отдельных трудовых функций педагога-психолога, а также навыков, необходимых для постоянного профессионального развития. Некоторые трудовые функции педагога-психолога (в частности, психолого-педагогическая экспертиза и сопровождение реализации образовательных программ) в образовательном стандарте не отражены никаким образом, другие находят частичное отражение. Особенно остро стоит проблема подготовки к психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ОВЗ, которое вынесено в образовательном стандарте в самостоятельное (не психолого-педагогическое) направление профессиональной подготовки. То же касается и других особых категорий обучающихся, упоминаемых в профессиональном стандарте: учащихся с признаками девиантного и аддиктивного пове-

дения, учащихся, которые признаны подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми в рамках уголовного делопроизводства, учащихся, которые являются свидетелями преступления или признаны потерпевшими.

В целом приходится констатировать, что образовательный стандарт не в полной мере отражает реалии современного этапа развития системы образования. Ориентируя профессиональную подготовку на передачу будущим педагогам-психологам универсальных инструментов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, он не предполагает их обеспечения умениями и навыками профессиональной самоорганизации, планирования собственной деятельности в логике современных тенденций образования, что существенно ограничивает возможности их профессионального развития. В итоге начинающие педагоги-психологи, включаясь в работу образовательного учреждения, часто оказываются дезориентированными, безынициативными, что в итоге негативно сказывается на имидже их профессии.

Для преодоления сложившейся ситуации требуется пересмотр образовательного стандарта и приведение его в соответствие с содержанием и

логикой организации профессиональной деятельности педагога-психолога, создание условий для формирования субъектной позиции будущих педагогов-психологов на этапе профессиональной подготовки в вузе, что впоследствии позволит этим специалистам занимать субъектную позицию в отношении собственной профессиональной деятельности и профессионального развития.

Литература

1. Введение в профессию: психолог: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. В.М. Голянич, СВ. Семенов. М.: Юрайт, 2016.
2. Деркач А.А. Методологические и прикладные проблемы обучения студентов-психологов // Акмеология. 2014. № 1. С. 6-15.
3. Забродин Ю.М. К вопросу построения перечня и формировании компетенций выпускников программ высшего профессионального образования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 4. С. 5-10.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
5. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3. С. 3-13.
6. Третьякова Н.В. Компетентный подход как условие формирования конкурентоспособности личности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 2. С. 81-88.
7. Armistead, L.D. et al., 2013. School psychologists' continuing professional development preferences and practices. *Psychology in the Schools*, 50 (4): 415-432.
8. Arora, P.G. et al., 2017. Professional Development Needs and Training Interests: A Survey of Early Career School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 21 (1): 49-57.
9. Artemeva, V.A. et al., 2017. Student Innovativeness as Manifestation of Subjectivity. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 12: 813-821.
10. KuiWnen, M., M . Meriläinen and H. Rätty, 2014. Professional Competences of Young Psychologists: The Dimensions of Self-Rated Competence Domains and Their Variation in the Early Years of the Psychologist's Career. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (1): 63-80.
11. Mukhametzyanova, F.G., E.Y. Korjova and E.K. Veselova, 2017. The study of the subjective effectiveness of teacher's personality and activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 29: 563-567.
12. Radevskaya, N.S. et al., 2016. Educational Environment of University - A Model of International Students' Socio-Psychological Adaptation to the Ethno-Cultural Characteristics of Society. *Journal of Environmental Management and Tourism*, 2 (14): 291-298.

References

1. Golyanich, V.M and S.V. Semyonova (Ed.), 2016. Introduction to a profession: psychologist: the textbook and practical work for an academic bachelor degree. Moscow: Yurait. (rus)
2. Derkach, A.A., 2014. Methodological and application-oriented problems of teaching students psychologists. *Akmeology*, 1: 6-15. (rus)
3. Zabrodin, Yu.M., 2014. To the issue of creating the list of competences of graduates of programs of higher education. *Bulletin of Educational and Methodical combining of higher education institutions of the Russian Federation on psychological and pedagogical education*, 4: 5-10. (rus)
4. Kuzmina, N.V., 1990. Professionalism of the identity of the teacher and training officer. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. (rus)
5. Rubtsov, V.V. and Yu.M. Zabrodin, 2012. Competence-based approach as conceptual basis of communication of professional education and professional work. *Bulletin of practical psychology of education*, 3: 3-13. (rus)
6. Tret'yakova, N.V., 2010. Competence-based approach as condition of formation of competitiveness of the person. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 2: 81-88. (rus)
7. Armistead, L.D. et al., 2013. School psychologists' continuing professional development preferences and practices. *Psychology in the Schools*, 50 (4): 415-432.
8. Arora, P.G. et al., 2017. Professional Development Needs and Training Interests: A Survey of Early Career School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 21 (1): 49-57.
9. Artemeva, V.A. et al., 2017. Student Innovativeness as Manifestation of Subjectivity. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 12: 813-821.
10. KuiWnen, M., M . Meriläinen and H. Rätty, 2014. Professional Competences of Young Psychologists: The Dimensions of Self-Rated Competence Domains and Their Variation in the Early Years

- of the Psychologist's Career. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (1): 63-80.
11. *Mukhametzyanova, F.G., E.Y. Korjova and E.K. Veselova*, 2017. The study of the subjective effectiveness of teacher's personality and activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 29: 563-567.
12. *Radevskaya, N.S. et al.*, 2016. Educational Environment of University - A Model of International Students' Socio-Psychological Adaptation to the Ethno-Cultural Characteristics of Society. *Journal of Environmental Management and Tourism*, 2 (14): 291-298.