

Егорова Марина Алексеевна
канд. пед. наук, профессор, декан
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: в статье представлены результаты выполнения государственного задания «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их аprobация». Выявлена связь между показателями социального познания и рефлексией в учебной деятельности (на материале анализа условий задач). Для деятельности педагога-психолога в образовательной организации этот результат означает, что в развивающей работе со школьниками необходима работа по развитию социальных компетенций. Представлена модель профессиональной подготовки педагогов-психологов в соответствии с Профессиональным стандартом.

Ключевые слова: педагог-психолог, социально-личностные образовательные результаты, модульная образовательная программа, профессиональный стандарт педагога-психолога, коррекционно-развивающая работа, трудовая функция.

Выделение в ФГОС основного общего образования [9] (далее – ФГОС ООО) социально-личностных образовательных результатов в отдельную категорию явилось своевременным и необходимым профилактическим шагом, позволяющим снизить риски экономики, экологии, общества в отношении благополучного развития детей и подростков. Все чаще используется термин «общество риска», феномен которого описан немецким социологом и политическим философом Уильрихом Беком после Чернобыльской катастрофы. По его мнению,

модернизация современного общества неизбежно ведет к росту рисков, в том числе и социальных. У. Бек отмечает тенденцию современного западного общества к индивидуализации социальной жизни. Люди меньше зависят от своего классового положения и семейных связей: все большее значение приобретает место человека на рынке труда. Повседневные нормы жизни ставятся с ног на голову [1].

Несовершеннолетние в современном экономически и социально нестабильном обществе являются первоочередной «мишенью» неудачной социализации, особенно те, кто находится в неблагоприятном микросоциуме, у кого есть те или иные отклонения в психофизическом развитии. Без ясных «положительно заряженных» ценностных ориентиров у подростков начинает преобладать потребительский тип социального функционирования. Система оценок и предпочтений всё больше ориентируется на досуг, на получение максимального удовольствия от жизни, что приводит к возникновению аддиктивного поведения (от англ. *addiction* – зависимость), связанного с желанием уйти от проблем реальной жизни путем изменения состояния своего сознания, в том числе с помощью различного рода ПАВ [6; 10].

Примечание. ПАВ – психоактивное вещество – любое химическое вещество, способное при однократном приеме изменять настроение, физическое состояние, самоощущение и восприятие окружающего, поведение либо другие, желательные с точки зрения потребителя, психофизические эффекты, а при систематическом приеме – психическую и физическую зависимость.

Ф.М. Достоевский заканчивает роман «Подросток» словами: «...из подростков созидаются поколения...». Психологическая сила этих художественных слов удивительна, в них заложена позитивная направленность работы с молодыми людьми. Поколения не вырастают, но созидаются, что является зоной ответственности социальных институтов – семьи, образовательных организаций, средств массовой информации, общества в целом.

Разработчики ФГОС ООО, в числе которых были ведущие ученые, заслуженные практики, общественные деятели, в ряду традиционно значимых

просветительских задач выделили системообразующую: развитие личности обучающегося, что становится стержнем всей педагогической деятельности: метапредметные и предметные результаты работают на решение задачи развития личности. Современное образование становится личностно-ориентированным. Знаниевый подход к оценке образовательных результатов уступает место компетентностному, при котором акценты взвешенно распределены, а успешность индивида не рассматривается по дискретным показателям «осведомленность, гражданская позиция, мотивация учения и проч.» Так, педагог школы Санкт-Петербурга Т.С. Васильева указывает на то, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования [2].

Фундаментальный научный базис ФГОС ООО, а именно системно-деятельностный и культурно исторический подход к формированию и оценке образовательных результатов, обеспечивает концептуальное единство педагогических и психологических целей, содержания, форм и методов обучения и воспитания. Благодаря этому становится возможным проектирование образовательного процесса с учетом возрастных, гендерных, религиозных, культурных, этнических, психофизиологических различий обучающихся. Эта работа должна подкрепляться данными научных исследований, что позволяет выстраивать педагогические модели, разрабатывать образовательные технологии с минимальными рисками получить нежелательный, незапланированный или случайный результат. Это важно, так как в психолого-педагогической деятельности результаты являются субъектными и относятся к конкретному ребенку, педагогу.

По Госзаданию «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» сотрудники кафедры «Школьная психология» ФГБОУ ВО МГППУ разработали программу исследования и технологию оценки индивидуальной динамики образовательных результатов обучающихся для обеспечения преемственности реализации ФГОС ООО. Апробация данной

технологии проведена в двух регионах Российской Федерации. В исследовании приняли участие школьники 4 и 9 классов (в том числе интегративных классов).

Для изучения метапредметных образовательных результатов в программу исследования была включена серия задач, которые не требовалось решать, а только ответить на вопрос, можно ли их решить, и почему. В серию задач были включены две с неполным условием, недостаточным для решения, в условии третьей задачи было противоречие.

Понимание другого человека в межличностном взаимодействии рассматривалось в исследовании как одна из важнейших социально-личностных компетенций и как основа для развития значимых межличностных отношений. Для исследования понимания неверbalного поведения других людей использовался субтест 2 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда, для исследования понимания подростками смысла высказываний использовался субтест 3 теста Гилфорда.

В субтесте 2 три картинки, расположенные слева, иллюстрируют одно и тоже состояние человека, одни и те же мысли, чувства, намерения. Одна из четырех картинок справа выражает такое же состояние, такие же мысли, чувства или намерения. Необходимо найти эту картинку.

В субтесте 3 в каждом задании слева написана фраза, которую один человек говорит другому, а справа перечислены три ситуации общения. Причем только в одной из них фраза, приведенная слева, приобретет другой смысл. В каждом задании необходимо выбрать ту ситуацию общения, в которой заданная слева фраза приобретет другое значение, будет связана с другим намерением, нежели в двух других ситуациях.

Для оценки школьной мотивации и эмоционального фона учения был использован опросник А.М. Прихожан, включающий шкалы тревожности, познавательной активности, гнева и мотивации достижения.

Исследование выявило проблемы, решение которых возможно за счет развития социально-личностных компетенций обучающихся. Так, у четвероклассников, обучающихся в классах инклюзивного образования, обнаруживается

более низкий уровень развития социального познания. В одном из регионов у четвероклассников были обнаружены более низкие показатели по субтесту, диагностирующему понимание смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда). Между тем, в обычных и инклюзивных классах отсутствовали значимые различия между показателями метапредметных образовательных результатов (т.е. по анализу условий задач для выявления их неполноты и противоречивости). Между обычными и инклюзивными классами не обнаружены значимые различия по мотивации учения и эмоциональному благополучию (по данным опросника А.М. Прихожан).

Исследование показало, что предложенная технология позволяет выявить проблемные области, которые могут стать препятствием преемственности в реализации ФГОС. Так, в исследовании четвероклассников выявились проблемные области, в которых развивающая работа с учащимися как средство психолого-педагогической поддержки реализации ФГОС необходима в первую очередь. Был выявлен относительно невысокий уровень сформированности умения самостоятельно определять цели обучения и ставить для себя новые задачи. Максимальный балл по методике, направленной на диагностику данного метапредметного результата, равен 6, тогда как средний показатель по группе школьников без ОВЗ равен 3,44. Большой проблемой, которая может стать причиной нарушения индивидуальных образовательных траекторий детей с ОВЗ, становится невысокий уровень развития метапредметных образовательных результатов. Их средний показатель по методике диагностики метапредметных образовательных результатов равен 0,55.

Была выявлена также значимая корреляция между показателями понимания смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда) и показателями метапредметных образовательных результатов. Полученные результаты говорят о связи социально-личностных и метапредметных образовательных результатов.

В другом регионе были выявлены значимые различия между четвероклассниками, обучающимися в обычных и инклюзивных классах по обоим

параметрам социального интеллекта и, кроме того, по показателю развития метапредметных образовательных результатов (т.е. по анализу условий задач для выявления их неполноты и противоречивости). Была также выявлена значимая корреляция между показателями понимания смысла высказываний (субтест 3 теста социального интеллекта Дж. Гилфорда) и показателями метапредметных образовательных результатов.

Итак, выявляется связь между показателями социального познания и рефлексии в учебной деятельности (на материале анализа условий задач). Полученный результат говорит о связи социального познания и рефлексии в учебной деятельности. Для деятельности педагога-психолога в образовательной организации этот результат означает, что в развивающей работе со школьниками необходима работа по развитию социальных компетенций. Правомерно предположить, что такая развивающая работа будет опосредованно способствовать и развитию рефлексивности в учебной деятельности.

Более низкие показатели развития социально-личностных образовательных результатов в классах инклюзивного образования и их связь с рефлексией в учебной деятельности могут означать следующее. По мнению М.В. Ермолаевой, которая провела значительную работу по анализу результатов исследования, обучение в инклюзивных классах требует от школьников с ОВЗ снижения социальной чувствительности, что может сказаться и на рефлексии при решении учебных задач. Такое снижение социальной чувствительности может быть необходимо школьникам, например, в том случае, если ребенок с ОВЗ, обучающийся в классе, ведет себя не вполне адекватно.

Полученные в одном из регионов данные показали также, что в целом по выборке у четвероклассников, по данным опросника А.М. Прихожан, более высокие показатели познавательной активности и мотивации достижения, чем у девятиклассников. В одном из регионов, где проводилось обследование, средний показатель по методике диагностики метапредметных образовательных результатов у четвероклассников без ОВЗ равен 3,44. Вместе с тем, в 9 классе этот показатель значимо ниже (средний показатель по группе девятиклассников – 2,69).

Очевидно, что лишь по одному показателю неправомерно утверждать, что от 4 к 9 классу показатели метапредметных образовательных результатов снижаются, однако налицо необходимость работы по психолого-педагогической поддержке непрерывности индивидуальных образовательных траекторий школьников при обучении на уровне общего образования.

Итак, выявленные в исследовании связи социально-личностных и метапредметных результатов образования показывают необходимость формирования у будущих специалистов – педагогов-психологов профессионально важных компетенций, в том числе относящихся к работе в инклюзивном классе. Совместное обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями поставило перед педагогами, психологами и другими специалистами, вовлеченными в образовательный процесс, наряду с задачами, предусмотренными школьной программой, задачи социально-личностного становления детей и подростков в периоды детства, которые наиболее сензитивны к социальным влияниям. Внедрение инклюзии в образовательную практику с самого начала осложнилось целым рядом обстоятельств, которые выявили, прежде всего, недостаточную профессиональную и личностную готовность педагогов-психологов к реализации задач инклюзии [4].

В Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (зарегистрирован в Министерстве России 18.08.2015 №38575) в описании трудовой функции 3.1.4 – Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации – сформулированы трудовые действия, которыми должен владеть психолог образования, необходимые знания и умения для результативной работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в психофизическом развитии и поведении (таблица 1.):

Таблица 1

Трудовая функция «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» [7]

Трудовые действия	Разработка и реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-воловой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении.
	Организация и совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации.
	Формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.
	Проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с ОВЗ.
Необходимые умения	Контролировать ход психического развития обучающихся на различных уровнях образования различных типов образовательных организаций.
	Разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы.
	Применять стандартные методы и приемы наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием детей и обучающихся.
	Проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися и воспитанниками.
	Оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями.
Необходимые знания	Современные теории, направления и практики коррекционно-развивающей работы.
	Современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи.
	Закономерности развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.
	Стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами.
	Закономерности групповой динамики, методы, приемы проведения групповой коррекционно-развивающей работы.
	Способы и методы оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы.
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей. Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Применительно к полученным в нашем исследовании данным профессиональные компетенции психолога должны обеспечивать поддержку познавательной активности и позитивного поведения, раскрывать возможности самореализации школьников в учебной деятельности, что будет способствовать положительной динамике мотивации достижения школьников.

Психологам, работающим с обучающимися инклюзивных классов необходимо применять на практике знания в области специальной психологии, например, знания общих и специфических закономерностей развития детей с ОВЗ. Среди этих закономерностей одна из наиболее существенных – сниженная познавательная активность. Менее заметно она проявляется в социальном познании, гораздо сильнее – при анализе учебных задач. Необходима также работа по развитию социального интеллекта в классах, где обучаются дети с ОВЗ для того, чтобы достаточный уровень развития социальных компетенций сочетался с толерантным отношением к детям с ОВЗ, обучающимся в классах.

Следует отметить, что компетентность педагога (психолога, учителя, воспитателя) опосредствует компетентность тех, кого он учит и развивает. Поэтому в университетах проектирование учебного процесса происходит в проблемном поле, границы которого можно обозначить следующими вопросами. Во-первых, как подготовить профессионала – педагога-психолога, способного работать с различными контингентами детей и подростков? Что должно стать содержанием основной образовательной программы в вузе, какие инновационные и надежные традиционные образовательные технологии должны применяться в вузе? Во-вторых, что должно стать содержанием психолого-педагогической работы, какие инновационные и надежные традиционные образовательные технологии должен применять психолог в своей практической деятельности в школе, детском саду, интернате, психолого-медицинском центре? Эти два вопроса невозможно отделить один от другого. И решаются они в результате аналитико-проектной работы с нормативными документами – Федеральными стандартами общего и высшего образования и Профессиональным стандартом. В итоге мы получаем учебные программы подготовки специалистов высшей квалификации,

способных квалифицированно отвечать на социальные «вызовы», компетентно и продуктивно взаимодействовать с новыми поколениями несовершеннолетних.

Кафедра «Школьная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета [11] достигла значительных результатов в проектировании, апробации и внедрении основных образовательных программ подготовки педагогов-психологов на уровне бакалавриата и магистратуры [5]. Исходным документом образовательной программы становится Профессиональный стандарт. Он задает:

- «точки профессионального роста», обозначаемые как компетенции обобщенной трудовой функции;
- структуру учебного плана, который становится компактным и доступно указывает цели образования по данной программе. Цели образования (компетенции) достаточно близки по формулировке к необходимым умениям, знаниям и трудовым функциям Профессионального стандарта.

Четырехлетний опыт подготовки педагогов-психологов в системно-деятельностной парадигме и с ориентацией на Профессиональный стандарт позволяет создать образовательные программы, в которых единицей образовательного процесса становится модуль, направленный на формирование трудовых функций и профессиональных действий, заявленных в профессиональном стандарте педагога-психолога (таблица 2) [8].

Таблица 2
Структура учебного модуля образовательной программы,
сопряженной с Профессиональным стандартом

Раздел образовательного модуля	Компоненты Профессионального стандарта
Теоретический	Необходимые знания.
Практикум: моделирование решения практической задачи в учебной аудитории под руководством преподавателя	Необходимые умения.
Практика: решение профессиональных задач на стажировочной площадке под руководством школьного психолога	Трудовое действие
Научно-исследовательская работа	–
Итоговый контроль достигнутого уровня компетенций, закреплённых за модулем	–

Важным элементом учебного модуля является научно-исследовательская работа студента. Научно-исследовательская работа является интегрированным учебным пространством, где бакалавр/магистрант становится специалистом: ему открывается личностный смысл осваиваемых компетенций и общественная значимость выполняемых профессиональных действий.

Учебная и производственная практики парциальны включаются в структуры учебных модулей. В рамках каждого из модулей практика осуществляется в несколько этапов:

1. Ориентировочный. Предшествует теоретическому обучению в рамках модуля. Его миссия – активизация личностных и познавательных ресурсов студентов, ориентация на профессиональный рост.

2. Апробационный. Апробация профессиональных действий в условиях образовательной организации завершает учебный цикл модуля и проводится по окончании освоения теоретического содержания и моделирования профессиональных действий в рамках практикумов.

3. Проектно-исследовательская деятельность. Выполнение мини-исследования условий эффективного решения профессиональных задач. Специфика данного этапа связана с различиями между реализацией профессиональных действий в модельной ситуации и в реальных условиях образовательной организации.

4. Теоретико-рефлексивный. Проводится по итогам научно-исследовательской работы студентов и направлен на понимание магистрантами условий и способов выполнения профессиональных действий.

5. Отчетный. Подготовка отчетных материалов по результатам прохождения практик. Аттестация проводится в форме защиты отчета о прохождении практики.

Приведем пример образовательных модулей основной образовательной программы бакалавриата (проект разработан по ФГОС ВО 3++) (таблица 3).

Модуль 1. Гуманитарные, социальные и экономические основы педагогической деятельности.
Модуль 2. Естественнонаучные и математические основы педагогической деятельности.
Модуль 3. Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности.
Модуль 4. Культура здоровья и основы безопасности жизнедеятельности.
Модуль 5. Введение в профессиональную деятельность.
Модуль 6. Нормативные основы профессиональной деятельности.
Модуль 8. Методы организации учебной деятельности обучающихся.
Модуль 7. Научные основы профессиональной деятельности.
Модуль 9. Психолого-педагогическая диагностика в образовании.
Модуль 10. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ.
Модуль 11. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога.
Модуль 12. Психопрофилактическая работа педагога-психолога.
Модуль 13. Психологическое консультирование в работе педагога-психолога.
Модуль 14. Работа педагога-психолога по формированию учебной деятельности.
Модуль 15. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ.
Модуль 16. Работа педагога-психолога с родителями.
Модуль 17. Просветительская работа педагога-психолога.
Модуль 18. Развитие профессионального и жизненного самоопределения обучающихся.
Модуль 19. Рефлексивный: Психолого-педагогические исследования в деятельности психолога образования.

Выпускники кафедры школьной психологии традиционно в своем большинстве (более 85%) трудоустраиваются по профилю подготовки, что в совокупности с данными мониторинга занятости молодых специалистов подтверждает целесообразность реализуемой модели подготовки психологов образования. Практико-ориентированные образовательные программы, построенные по модульному формату и реализуемые в сетевой форме с организациями-партнерами [3] доказательно обеспечивают подготовку психологов для современной системы образования, в том числе инклюзивного.

Исследование выполнено в рамках работ по госзаданию «30.4390.2017/НМ Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

Список литературы

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

-
2. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: Материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 74–76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения: 15.12.2017).
3. Васягина Н.Н. Школьно-университетское партнёрство как условие повышения качества подготовки педагога-психолога / Н.Н. Васягина, М.А. Егорова, Л.А. Максимова, С.А. Минюрова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №10. – С. 7–11.
4. Гаврилушкина О.П. Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе / О.П. Гаврилушкина, М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8. – №3. – С. 141–152 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru/doi/10.17759/psyedu.2016080313
5. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – №3. – С. 30–38 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru/doi/10.17759/psyedu.2017090304
6. Ковальчук М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: Пособие / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: Владос, 2014. – 286 с.
7. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Министерство труда и социальной защиты РФ. Банк Документов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963.
8. Психологическая наука и образование. Тематический выпуск: «Новая магистерская программа подготовки психолога образования к профессиональной деятельности». – 2016. – Т. 8. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>

10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yuristonline.com/uslugi/yuristam/literatura/stati/psihiatriya/039.php>

11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mgppu.ru/project/about/302>