



<https://doi.org/10.70728/c.series.ped.v08.i08.088>

МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПСИХОЛОГОВ

Ева Шевцова

основатель, учредитель, директор в центре образования практической

психологии New Way

labnewwayuz@gmail.com

Аннотация. В статье обосновывается структурно-функциональная модель практико-ориентированного обучения психологов в системе повышения квалификации. Актуальность исследования определяется необходимостью преодоления разрыва между усвоением теоретических знаний и способностью специалиста применять психологические методы в реальных, вариативных и этически сложных профессиональных ситуациях. На основе анализа нормативных документов, концепции контекстного обучения, теории обучения через опыт, рефлексивного подхода, теории ситуативного обучения, андрагогики, доказательной супервизии и целенаправленной практики выделены методологические основания проектируемой модели. Модель включает целевой, диагностический, содержательный, технологический, рефлексивно-супервизионный, оценочный и результативный компоненты. В качестве ведущих образовательных механизмов рассматриваются анализ профессиональных случаев, моделирование психологического консультирования, ролевые упражнения, интервизия, супервизия, стажировка, рефлексивный дневник, портфолио и выполнение практического проекта. Предложены критерии оценки сформированности профессиональной компетентности психолога: когнитивно-аналитический, операционально-технологический, коммуникативный, рефлексивно-этический и трансферный. Сделан вывод о том, что результативность повышения квалификации определяется не объёмом переданной информации, а устойчивостью переноса освоенных способов профессиональной деятельности в практику психологической помощи.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, повышение квалификации, психолог, профессиональная компетентность, обучение через опыт, контекстное обучение, супервизия, рефлексия, профессиональная ситуация, дополнительное профессиональное образование.

Annotatsiya. Maqolada psixologlarning malakasini oshirish tizimida amaliyotga yo'naltirilgan ta'limning tarkibiy-funksional modeli asoslab berilgan. Tadqiqotning

dolzarbligi nazariy bilimlarni o‘zlashtirish bilan mutaxassisning psixologik usullarni real, o‘zgaruvchan va axloqiy jihatdan murakkab kasbiy vaziyatlarda qo‘llash qobiliyati o‘rtasidagi tafovutni bartaraf etish zarurati bilan belgilanadi. Me‘yoriy hujjatlar, kontekstli ta‘lim konsepsiyasi, tajriba orqali o‘rganish nazariyasi, refleksiv yondashuv, vaziyatli ta‘lim nazariyasi, andragogika, dalillarga asoslangan superviziya va maqsadli mashq konsepsiyasini tahlil qilish asosida modelning metodologik asoslari belgilangan. Model maqsadli, diagnostik, mazmuniy, texnologik, refleksiv-supervizion, baholash va natijaviy komponentlarni o‘z ichiga oladi. Kasbiy vaziyatlarni tahlil qilish, psixologik maslahat jarayonini modellashtirish, rolli mashqlar, intervideniye, superviziya, stajirovka, refleksiv kundalik, portfolio va amaliy loyihalar yetakchi ta‘lim mexanizmlari sifatida tavsiflangan. Psixolog kasbiy kompetentligini baholashning kognitiv-tahliliy, operatsion-texnologik, kommunikativ, refleksiv-axloqiy va transfer mezonlari taklif etilgan. Malaka oshirish samaradorligi berilgan axborot hajmi bilan emas, balki o‘zlashtirilgan kasbiy harakat usullarining amaliy faoliyatga barqaror ko‘chirilishi bilan belgilanishi asoslangan.

Kalit so‘zlar: amaliyotga yo‘naltirilgan ta‘lim, malaka oshirish, psixolog, kasbiy kompetentlik, tajriba orqali o‘rganish, kontekstli ta‘lim, superviziya, refleksiya, kasbiy vaziyat, qo‘shimcha kasbiy ta‘lim.

Abstract. The article substantiates a structural and functional model of practice-oriented learning in the professional development system for psychologists. The relevance of the research is determined by the need to overcome the gap between acquiring theoretical knowledge and the specialist’s ability to apply psychological methods in real, variable and ethically complex professional situations. The methodological foundations of the proposed model are identified through an analysis of regulatory documents, contextual learning, experiential learning theory, reflective practice, situated learning, andragogy, evidence-based clinical supervision and deliberate practice. The model comprises target, diagnostic, content-related, technological, reflective-supervisory, evaluative and outcome components. Case analysis, simulated psychological counselling, role-playing exercises, peer supervision, professional supervision, workplace training, reflective diaries, portfolios and applied projects are considered the principal educational mechanisms. Cognitive-analytical, operational-technological, communicative, reflective-ethical and transfer criteria are proposed for evaluating psychologists’ professional competence. It is concluded that the effectiveness of continuing professional education should be determined not by the volume of transmitted information, but by the sustainable transfer of acquired professional methods to actual psychological practice.

Keywords: practice-oriented learning, continuing professional development, psychologist, professional competence, experiential learning, contextual learning, supervision, reflection, professional situation, continuing professional education.

ВВЕДЕНИЕ. Современная профессиональная деятельность психолога характеризуется высокой вариативностью запросов, неопределённостью исходных данных, необходимостью учитывать индивидуальные, социальные, культурные и организационные особенности клиента. Психологу недостаточно знать классификации

психических явлений, диагностические методики и основные направления консультирования. Он должен уметь устанавливать профессиональный контакт, анализировать запрос, формулировать рабочие гипотезы, выбирать обоснованные методы, оценивать риски, соблюдать конфиденциальность, определять границы собственной компетентности и корректировать действия с учётом обратной связи. Поэтому повышение квалификации психологов не может ограничиваться лекционной передачей новых сведений. Его содержание должно быть организовано как последовательное освоение профессиональных действий в условиях, приближенных к реальной практике.

В нормативном отношении дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение профессиональных потребностей человека, совершенствование имеющихся и получение новых компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций. Следовательно, практико-ориентированная организация повышения квалификации соответствует не только педагогической целесообразности, но и нормативной логике дополнительного профессионального образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании модели практико-ориентированного обучения, применимой в системе повышения квалификации психологов. Для достижения цели использованы методы анализа научной и нормативной литературы, сравнительного рассмотрения педагогических концепций, теоретического синтеза и педагогического моделирования. Предлагаемая модель рассматривается как целостная система взаимосвязанных целей, содержания, образовательных технологий, способов сопровождения, процедур оценки и условий переноса результатов обучения в профессиональную деятельность. Теоретические основания практико-ориентированного обучения представлены в научной литературе несколькими взаимодополняющими направлениями. Существенное значение имеет концепция контекстного обучения А. А. Вербицкого, в которой профессиональное развитие связывается с последовательным переходом от учебной деятельности к квазипрофессиональным и собственно профессиональным формам активности. Учебная информация в этом подходе приобретает смысл не сама по себе, а как средство решения предметных и социальных задач будущей или актуальной профессиональной деятельности [4]. Для повышения квалификации психологов данное положение означает, что содержание курса следует организовывать не вокруг изолированных теоретических тем, а вокруг психологических случаев, профессиональных задач, решений и их последствий. Библиографические сведения об издании подтверждаются каталогами Российской государственной библиотеки и Национальной электронной библиотеки.

В теории обучения через опыт Д. Колба образовательный процесс представлен как циклическое взаимодействие конкретного опыта, рефлексивного наблюдения, абстрактной концептуализации и активного экспериментирования [5]. Применительно к повышению квалификации психологов этот цикл может быть реализован

следующим образом: слушатель участвует в разборе или моделировании консультативной ситуации, анализирует собственные действия, соотносит их с психологической теорией, после чего апробирует скорректированную стратегию в новой ситуации. Принципиально важно, что опыт сам по себе ещё не гарантирует обучения. Профессиональное развитие возникает тогда, когда опыт становится предметом структурированного анализа, получает концептуальное объяснение и преобразуется в новую программу действия.

Рефлексивная концепция Д. Шёна раскрывает специфику мышления специалиста в ситуациях, которые не могут быть полностью разрешены посредством заранее заданных алгоритмов. Автор различает осмысление уже совершённого действия и рефлекссию непосредственно в процессе профессиональной деятельности. Психолог постоянно сталкивается с уникальными, неструктурированными и ценностно нагруженными проблемами, поэтому профессиональная компетентность выражается не только в применении методики, но и в способности пересматривать первоначальную формулировку проблемы, замечать реакцию клиента, анализировать собственное влияние на ситуацию и изменять стратегию взаимодействия [6]. В системе повышения квалификации рефлексия должна быть не заключительным комментарием слушателя, а обязательной процедурой каждого практического модуля.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Практико-ориентированное обучение целесообразно определять как такую организацию образовательного процесса, при которой освоение теоретического содержания осуществляется через решение профессионально достоверных задач, выполнение моделируемых и реальных действий, анализ полученного опыта и перенос сформированных способов деятельности в рабочую практику. Оно не означает отказа от теории или механического увеличения количества практических занятий. Практическое упражнение без концептуального понимания может закрепить ошибочный алгоритм, тогда как лекция без последующей апробации нередко сохраняется на уровне декларативного знания. Поэтому центральным признаком подхода является функциональное единство теории, действия, обратной связи и рефлексии.

Единицей содержания в такой системе становится не отдельное понятие, диагностическая методика или консультативная техника, а профессиональная ситуация. Она включает характеристики клиента, контекст обращения, формулировку запроса, ограничения, этические противоречия, доступные ресурсы, возможные риски и необходимость выбора действия. Ситуация должна допускать несколько рабочих гипотез и вариантов решения, поскольку реальная психологическая практика редко строится как однозначная задача с заранее известным ответом. Слушателю необходимо не только предложить действие, но и обосновать его, указать альтернативы, спрогнозировать последствия и определить критерии эффективности.

Практико-ориентированная программа должна учитывать, что профессиональная компетентность психолога имеет интегративный характер. Знание диагностических признаков не гарантирует способности провести диагностическую беседу; владение

перечнем консультативных техник не обеспечивает их уместного применения; осведомлённость об этических принципах не означает способности распознать конфликт ролей или угрозу конфиденциальности. Компетентность проявляется в координации знаний, действий, профессиональной позиции, саморегуляции и ответственности. Следовательно, оценивать необходимо не воспроизведение информации, а качество решения целостной профессиональной задачи.

Предлагаемая модель включает семь взаимосвязанных компонентов: целевой, диагностический, содержательный, технологический, рефлексивно-супервизионный, оценочный и результативный. Их взаимосвязь носит циклический характер. Результаты диагностики влияют на содержание программы; выполнение практических заданий создаёт материал для рефлексии и супервизии; промежуточная оценка выявляет новые дефициты; итоговые результаты проверяются через перенос освоенных действий в профессиональную среду. Благодаря этому обучение перестаёт быть линейной последовательностью «лекция — семинар — тест» и приобретает форму управляемого профессионального развития.

Целевой компонент ориентирован на формирование способности психолога самостоятельно, этически обоснованно и результативно решать профессиональные задачи определённого класса. Цель должна быть конкретизирована через наблюдаемые действия. Например, вместо общей формулировки «совершенствовать консультативную компетентность» следует определить способность проводить первичную беседу, выявлять запрос, оценивать психологические риски, согласовывать цели помощи, выбирать метод и документировать результаты. Такая операционализация позволяет связать содержание программы с трудовыми функциями и построить достоверную оценку результатов.

Диагностический компонент предполагает выявление исходного уровня компетентности, профессиональных запросов, типичных затруднений и условий работы слушателей. Входная диагностика может включать самооценку, анализ профессионального случая, выполнение ситуационного задания, экспертное наблюдение за ролевой консультацией и изучение портфолио. Самооценка не должна использоваться как единственный метод, поскольку специалист может недооценивать или переоценивать собственные возможности. Более объективную картину даёт сопоставление нескольких источников: мнения слушателя, наблюдаемого поведения, качества профессионального решения и обратной связи супервизора.

Содержательный компонент формируется на основе профессиональных функций, реальных затруднений специалистов и современных научных представлений. Его структура должна включать три взаимосвязанных слоя. Концептуальный слой содержит психологические теории, принципы и данные исследований, необходимые для понимания профессиональной проблемы. Операциональный слой охватывает алгоритмы, методы, инструменты и коммуникативные действия. Рефлексивно-этический слой раскрывает профессиональные границы, ответственность, возможные риски, влияние личности психолога на взаимодействие и основания для перенаправления клиента к другому

специалисту. Исключение любого из этих слоёв снижает качество подготовки: теория без действия остаётся декларативной, техника без концепции применяется формально, а действие без этической рефлексии может стать небезопасным.

Технологический компонент объединяет методы, создающие условия для активного выполнения профессиональных действий. Ведущее место занимает анализ случаев, который целесообразно проводить по единой логике: выделение фактов, определение недостающих данных, формулирование гипотез, оценка рисков, выбор стратегии, обоснование методов и определение показателей результата. Использование единой аналитической схемы формирует профессиональную дисциплину мышления, но не превращает решение в жёсткий шаблон. Напротив, слушатель учится различать обязательные этапы анализа и вариативные способы помощи.

Моделирование консультативных ситуаций и ролевые упражнения позволяют отрабатывать действия в контролируемых условиях. Один слушатель выполняет роль психолога, другой — клиента, третий наблюдает за процессом по заранее определённым критериям. После завершения проводится последовательная обратная связь: сначала самоанализ психолога, затем описание опыта участником в роли клиента, после чего выступают наблюдатель и преподаватель. Такой порядок снижает вероятность оценочного давления и помогает отличить наблюдаемые действия от субъективных интерпретаций. Повторное выполнение той же ситуации после обратной связи превращает упражнение в цикл целенаправленной практики.

Стажировка и выполнение заданий на рабочем месте обеспечивают перенос обучения в профессиональную среду. Однако сам факт присутствия в организации или наблюдения за работой опытного психолога не является достаточным. Стажировка должна содержать индивидуальную задачу, критерии выполнения, формы фиксации наблюдений, консультации наставника и итоговый аналитический отчёт. Например, слушатель может разработать и апробировать алгоритм первичного обращения, провести оценку существующей профилактической программы, подготовить цикл психологического просвещения или внедрить процедуру получения обратной связи от клиентов. Подобное задание связывает образовательный результат с конкретным изменением практики.

Рефлексивно-супервизионный компонент выполняет функцию профессионального осмысления опыта. В индивидуальном рефлексивном дневнике слушатель фиксирует сложную ситуацию, собственные действия, эмоциональные реакции, принятые решения, основания выбора и возможные альтернативы. Рефлексия не должна превращаться в свободное описание впечатлений. Её продуктивность повышается при использовании вопросов: какие данные были значимы; какие предположения повлияли на решение; что осталось незамеченным; каким образом реакция психолога изменила взаимодействие; какое действие следует проверить повторно.

Групповая интервизия позволяет анализировать случаи на основе коллегиального опыта, тогда как супервизия предполагает участие специалиста,

обладающего соответствующей компетентностью и ответственностью за профессиональное сопровождение. В рамках программы повышения квалификации необходимо разграничивать образовательную оценку и поддерживающую функцию супервизии. Если каждое признание ошибки автоматически снижает итоговую отметку, слушатели начинают демонстрировать внешнее благополучие и скрывать реальные затруднения. Безопасная профессиональная среда предполагает возможность обсуждать неопределённость, неудачное решение и эмоциональную вовлечённость без унижения участника, но с сохранением требований к ответственности и качеству помощи.

Оценочный компонент должен устанавливать соответствие между заявленными результатами и реальным способом их измерения. Тестирование пригодно для проверки терминологии и концептуальных знаний, однако не позволяет достоверно оценить консультативное поведение, диагностическое мышление или этическое решение. Поэтому итоговая аттестация должна иметь комплексный характер и включать теоретическое задание, анализ случая, демонстрацию профессионального действия, защиту практического проекта и рефлексивное обоснование принятых решений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Практико-ориентированное обучение в системе повышения квалификации психологов представляет собой не совокупность отдельных практических занятий, а целостную организацию профессионального развития. Его сущность состоит в последовательном включении слушателя в решение контекстных задач, выполнении психологических действий, получении обратной связи, рефлексивном анализе опыта, супервизионном сопровождении и переносе освоенных способов работы в реальную профессиональную среду.

Разработанная модель объединяет целевой, диагностический, содержательный, технологический, рефлексивно-супервизионный, оценочный и результативный компоненты. Методологическую основу модели образуют контекстное обучение, обучение через опыт, рефлексивная практика, ситуативное обучение, андрагогика, доказательная супервизия и целенаправленная практика. Их интеграция позволяет учитывать специфику взрослого слушателя, социальный характер профессионального знания, необходимость многократной отработки действий и особую роль этической рефлексии в деятельности психолога.

Результативность программы должна оцениваться по изменениям в профессиональном действии. Ключевыми показателями являются качество анализа психологической ситуации, обоснованность выбора методов, коммуникативная точность, соблюдение профессиональных границ, способность использовать обратную связь и устойчивость переноса результатов обучения в практику. Итоговая аттестация, основанная только на воспроизведении теоретических положений, не позволяет достоверно установить готовность психолога решать реальные задачи.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. — Москва: Высшая школа, 2011. — 204, [3] с.
2. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2014. — XIII, 256 p.
3. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. — New York: Basic Books, 2013. — X, 374 p.
4. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. — Cambridge: Cambridge University Press, 2011. — 138 p. — DOI: 10.1017/CBO9780511815355.
5. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. — 8th ed. — London; New York: Routledge, 2015. — XIV, 387 p.
6. Milne D. Evidence-Based Clinical Supervision: Principles and Practice. — Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. — 288 p. — DOI: 10.1002/9781444308662.
7. Rousmaniere T. Deliberate Practice for Psychotherapists: A Guide to Improving Clinical Effectiveness. — New York: Routledge, 2017. — XVIII, 220 p.