

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова»

На правах рукописи



Музалева Дарья Александровна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Шубович Марина Михайловна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	21
1.1. Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов как педагогическая проблема	21
1.2. Модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза	45
1.3. Педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза	67
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	90
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	93
2.1. Организация, методы и содержание экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза	93
2.2. Реализация педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза	111
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза	138
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	172
ПРИЛОЖЕНИЯ	200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современное российское общество переживает ряд глобальных перемен, связанных с высокой технологической трансформацией жизни в современном мире, серьёзной переоценкой ценностей в российском обществе, социально-экономической перестройкой рынка труда. Все изменения оказывают глубокое влияние на профессиональную подготовку, в частности наблюдаются: активная цифровизация и автоматизации современного процесса образования, бурное развитие искусственного интеллекта, внедрение дистанционного обучения, появление электронных учебников, платформ для онлайн-занятий, развитие новых возможностей для персонализированного обучения. Это влечёт за собой пересмотр учебных программ и стандартов, изменение методик преподавания, формирование новых образовательных технологий, кардинальные переосмысления системы подготовки специалистов, бакалавров в вузе в их числе и будущих педагогов-психологов. Российская образовательная система вынуждена быстро адаптироваться к постоянно меняющимся запросам рынка труда: организовывать подготовку студентов по новым профессиям, активно формировать у них востребованные работодателями профессиональные умения и навыки, развивать личностные качества.

В связи с этим закономерна возникшая потребность общества и самой системы образования в специалистах с хорошо развитой профессиональной подвижностью, или *профессиональной гибкостью*, которая подразумевает наличие у выпускников вуза высокого уровня профессиональных характеристик: *мобильности, переключаемости* (быстрая адекватная смена ориентиров при решении профессиональных задач, при создании и/или реализации проектов); *адаптивности и пластичности* (легкая приспособляемость к быстроизменяющимся социальным условиям); *вариативности и универсальности* в выборе умений, навыков и широте применения профессиональных компетенций; *способности к самообразованию и постоянному освоению новых профессиональных знаний и навыков*. Запрос на формирование указанных

профессиональных качеств у выпускников вузов в полной мере относится к подготовке педагогов-психологов – к форме, технологиям и содержанию их образования.

Встречи студентов с работодателями подтверждают сегодня существование запроса на педагогов-психологов, которые не только успешно освоили в вузе основные профессиональные компетенции, но и способны *взаимодействовать* с разными типами клиентов, *осуществлять* адекватный выбор методик и технологий с ориентацией на интенсификацию психолого-педагогических проблем, *активно перестраиваться* в динамично изменяющемся нормативно-правовом поле своей профессии, *проявлять конструктивный* подход к выработке стратегии профессионального поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях; постоянно выстраивать и корректировать траектории роста в профессиональном саморазвитии; поддерживать на высоком уровне такие важные качества, как эмпатия, толерантность, рефлексия.

Есть запрос на новые профессиональные характеристики и у работающих педагогов-психологов. Опрос специалистов, имеющих стаж работы от трех лет, подтвердил потребность в продолжении профессионального развития и саморазвития: 87 % респондентов говорят о недостаточной степени развития необходимых для работы способностей, причем 71 % педагогов-психологов ощущают нехватку профессиональной гибкости. Значима частота, с которой респонденты фиксируют проблемные ситуации, обусловленные недостаточным уровнем развития у них профессиональных способностей: 72 % педагогов-психологов сталкиваются с проблемой несколько раз в неделю; 79 % опрошенных готовы заняться развитием профессиональных способностей.

На необходимость «создания условий для профессионального роста педагогов и формирования у них готовности к работе в современных условиях» обращает внимание В. В. Путин в своём указе от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ), определяя общие требования к квалификации

педагогических работников, их компетенциям, подчеркивает способность выпускников к самообразованию и адаптации в изменяющихся условиях труда, что прямо связано с необходимостью развития профессиональной гибкости. Закон акцентирует внимание на индивидуальном подходе к обучающимся, который требует от педагогов гибкости в методах и средствах. Профессиональные компетенции выпускников, способствующие развитию профессиональной гибкости, описывает ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат), утверждённый приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 122 (ред. от 27.02.2023) [182]. Называются способности педагогов-психологов анализировать ситуации, принимать решения и разрабатывать эффективные стратегии действий в сложных условиях, что требует гибкости и креативности. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н, определяет трудовые функции и требования к квалификации, которые невозможно выполнять без профессиональной гибкости будущего педагога-психолога [149].

Следовательно, возникает необходимость серьёзного и глубокого анализа профессиональной гибкости как феномена, как способности и профессиональной характеристики современного выпускника; условий для развития этой способности у студентов вуза; показателей уровней её развитости у будущих педагогов-психологов.

На *социально-педагогическом* уровне подтверждается актуальность проблемы, повышающей требования к уровню сформированности компетенций будущих педагогов-психологов под влиянием быстрых изменений в социальной среде – новых социальных вызовов.

Актуальность настоящего исследования на *научно-теоретическом* уровне обусловлена неполнотой, разрозненностью подходов к развитию профессиональной гибкости выпускников вузов, в том числе будущих педагогов-психологов. Отсутствие целостной концепции, системной трактовки данной проблемы рождает необходимость уточнить механизм данного процесса с целью

создания новых образовательных программ, чтобы существенно улучшить качество подготовки будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и повысить эффективность решения задач в будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на интерес исследователей к рассматриваемой проблеме, вопросы развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в условиях образовательной среды вуза остаются недостаточно изученными. Нуждаются в дальнейшем изучении сущность профессиональной гибкости специалиста психолого-педагогического профиля, структурные компоненты данной способности, которые в совокупности со сформированными профессиональными компетенциями повысят общий уровень профессиональной компетентности педагога-психолога.

На *научно-методическом* уровне актуальность исследования определена потребностью: разработки и внедрения в учебные планы вузов специальных модулей и учебных программ дисциплин, направленных на развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов; выбора форм обучения, обеспечивающих высокий уровень развития адаптивности, пластичности для эффективной работы будущего специалиста в условиях высокой неопределённости; в обновлении и систематизации методических материалов преподавателей для выбора методик и технологий деятельности в ситуациях стремительно меняющихся и усложняющихся психолого-педагогических проблем разных категорий клиентов (развитие качеств вариативности и универсальности).

Степень разработанности проблемы. Анализ научной литературы по проблеме выявил исследования, раскрывающие процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов с разных сторон.

Среди отечественных учёных проблемой определения смысловых доминант профессиональной подготовки и соответствующих характеристик «гибкость» и «компетенция» занимались: А. Г. Асмолов [10], А. К. Афанасьев [12], Н. Л. Гончарова [52], И. В. Дубровина [60], Э. Ф. Зеер [68], И. А. Зимняя [69],

Л. М. Митина [104], А. В. Мудрик [106], И. Н. Одарич [135], А. А. Реан [151], А. И. Савенков [159], В. А. Сластенин [170] и др.

Понятие «гибкость» во взаимосвязи с проблемой компетентности государственных служащих было рассмотрено в работах А. А. Деркач [57], Л. Н. Пичугиной [143] и др.

В трудах К. А. Абульхановой-Славской [2], Н. Г. Брюховой [31], С. Н. Костромина [86], Ф. Г. Мухаметзяновой [124], С. И. Поздеевой [145], Н. М. Сажиной [163], Т. Ю. Тодышевой [178] и других исследованы компоненты профессиональной гибкости. Ряд учёных, например, Т. В. Корнилова [85] раскрывают составляющие профессиональной гибкости для отдельных профессий: предпринимателей, юристов, менеджеров и представителей фармацевтических компаний.

Гибкость как навык, позволяющий адаптироваться в новой социальной среде, рассмотрена в работах Л. И. Саввы [158] и др.; гибкость как процесс формирования личностных и метапредметных компетенций – в исследованиях Е. В. Романова [152] и др.

В педагогике и психологии особенности психолого-педагогической деятельности раскрыты И. А. Баевой [16], Е. В. Бондаревской [28], Л. С. Выготским [43], Е. А. Казаевой [71], А. Н. Леонтьевым [94], О. Ю. Леушкановой [161], Р. В. Овчаровой [133], С. Л. Рубинштейном [154] и др.

В диссертационных исследованиях представлены: концепция профессиональной гибкости (О. В. Ястреб) [201], формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов (Н. В. Керемли) [78], теоретическое обоснование понятия «гибкость» в психолого-педагогическом контексте и анализ факторов развития гибкости (Е. С. Асмаковец) [9], стратегия подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности (А. В. Савченков) [160], специфика работы с будущими педагогами-психологами и процесс формирования эмоциональной гибкости в учебном процессе (М. В. Наумова) [81], формирование

профессиональных компетенций студентов технического вуза в условиях смешанного обучения (О. П. Михайлова) [105].

Анализ актуальности темы и степени её изученности выявил ряд объективных **противоречий**:

1) между потребностью современного общества в педагогах-психологах, способных эффективно действовать в условиях динамично изменяющегося профессионального пространства, и реализуемыми в вузах образовательными программами подготовки этих специалистов, которые целенаправленно не обеспечивают развитие у выпускников профессиональной гибкости, необходимой для удовлетворения требований работодателей и ожиданий клиентов (социально-педагогический уровень);

2) между потенциалом образовательной среды вуза, который можно активно использовать в современных условиях для развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов, и методологическими и теоретическими основами реализации данного процесса, несоответствующими по уровню научной проработки вызовам времени (научно-теоретический уровень);

3) между актуальным запросом общества на развитие у будущих педагогов-психологов профессиональной гибкости ещё в период обучения и существующим научно-методическим инструментарием, в должной мере не обеспечивающим реализацию данного процесса с продуктивным использованием ресурсов образовательной среды вуза при подготовке указанной категории специалистов (научно-методический уровень).

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза?

Актуальность, новизна и ожидаемая научная и практическая ценность проработки обозначенной проблемы на разных уровнях обусловили выбор темы диссертации – **«Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза».**

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов в высшем образовательном учреждении.

Предмет исследования – процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Гипотеза исследования: предполагаем, что процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза будет осуществляться эффективно, если:

1) рассматривается ключевое понятие «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов» как интегративная способность студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов; складывающаяся из *когнитивной* (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), *операционно-методической* (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и *личностной* (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника;

2) потенциал образовательной среды вуза с точки зрения развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов проявляется по ряду предоставляемых вузом возможностей: *внедрять* разнообразные (с учётом индивидуальных особенностей) средства создания предметной среды для развития вариативности и универсальности личности студентов; *применять* в образовательном процессе цифровые технологии, развивающие мобильность и

переключаемость; *использовать* активные методы и формы обучения для развития профессиональной адаптивности и пластичности будущих педагогов-психологов;

3) процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза организован по модели, спроектированной на основе сочетания *компетентностного, системно-деятельностного, субъектно-событийного и коммуникативного подходов* и нацеленной на реализацию социального заказа общества, запросов работодателей, требований профессиональных стандартов в подготовке данных специалистов в вузе и реализацию современного потенциала образовательной среды учреждения;

4) в образовательной среде вуза в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов реализованы такие педагогические условия развития профессиональной гибкости обучающихся, при которых обеспечиваются: *вовлечение* будущих педагогов-психологов в освоение специально разработанной автором исследования программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; *использование* ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; *применение* в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Задачи диссертационного исследования:

1) конкретизировать понятие «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов» на основе анализа состояния проблемы и с учетом изменившихся условий профессиональной деятельности;

2) определить потенциал образовательной среды вуза для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов;

3) разработать модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и обосновать её педагогические условия;

4) экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития профессиональной гибкости в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в рамках имеющейся образовательной среды высшего учебного заведения.

Методологическую основу исследования составляют:

– методологические подходы к решению заявленной проблемы: *компетентностный* (В. И. Байденко [17], А. Г. Бермус [22], В. Н. Введенский [34], Э. Ф. Зеер [68], И. А. Зимняя [70], Л. В. Курзаева [91], В. В. Сериков [168], А. В. Хуторской [186], др.) ориентирует педагогов на формирование у студентов компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности; *системно-деятельностный* (К. А. Абульханова-Славская [2], А. В. Брушлинский [30], П. Я. Гальперин [48], В. В. Давыдов [54], А. Н. Леонтьев [94], С. Л. Рубинштейн [154], Д. Б. Эльконин [197] и др.) направлен на выявление компонентов и их системных связей в модели развития в вузе профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов; *коммуникативный* (М. Н. Вятютнев [45], П. Б. Гурвич [53], Г. А. Китайгородская [79], В. П. Кузовлев [89], А. А. Леонтьев [93], Е. И. Пассов [139], К. Шаллер [191] и др.) позволяет моделировать профессиональное общение с разными клиентами в рамках квазипрофессиональной деятельности; *субъектно-событийный* (А. А. Веряев [39], А. С. Макаренко [97], О. В. Долженко [59], Ю. Д. Железняк [61], С. Л. Рубинштейн [154], В. В. Сериков [168], В. И. Слободчиков [171] и др.) раскрывает содержание индивидуального опыта будущих педагогов-психологов и акцентирует внимание обучающихся на конкретных событиях в их образовательной практике, что влияет на развитие профессиональной гибкости у студентов вуза;

– философские идеи по общим вопросам профессиональной педагогики (О. Е. Баксанский [18], С. Я. Батышев [19], А. П. Беляева [21], В. И. Блинов [25], Б. А. Глинский [51], А. М. Новиков [129], Г. М. Романцев [153] и др.), видах профессиональной деятельности (Б. Г. Ананьев [6], А. А. Деркач [57], В. Г. Зазыкин [66], А. В. Карпов [150], Т. М. Махаматов, Т. Т. Махаматов [100], Л. М. Митина [104] и др.);

– теоретические основы методологии педагогических исследований (В. П. Беспалько [23], В. И. Загвязинский [64], В. В. Краевский [88], Н. О. Яковлева [200] и др.);

– теории профессионального образования обучающихся и профессионально-личностного роста (Г. С. Абрамова [1], О. Ю. Афанасьева [14], В. А. Беликов [20], С. М. Вишнякова [41], И. Е. Высотова [44], М. Ф. Галиаскаров [47], А. Н. Дахин [56], А. А. Жигулин [62], Ю. Н. Кулюткин [90], Л. И. Савва [158] и др.);

– концепции воспитания и образования (В. А. Болотов [26], И. И. Калина [72], А. С. Макаренко [97], В. В. Рубцов [155], Ж. Ж. Руссо [157], Д. Уиллингем [179], К. Д. Ушинский [180] и др.);

– теоретические положения о развитии личности и профессиональной самореализации (К. А. Абульханова-Славская [2], Г. В. Акопова [4], Б. Г. Ананьев [6], А. Г. Асмолов [11], П. Я. Гальперин [50], Ю. М. Забродин [63] и др.);

– результаты педагогических и психологических исследований, раскрывающих содержание и развитие профессиональной гибкости специалистов (Н. А. Александрова [5], Е. С. Асмаковец [9], Л. Ш. Каримова [76], Ф. Г. Мухаметзянова [124], Л. М. Митина [104], О. А. Овсянникова [132], И. Н. Одарич [135], А. И. Савенков [159], Т. Ю. Тодышева [178] и др.).

Указанные категории источников образовали теоретический фундамент исследования, концептуальную структуру решения проблемы, наметили пути обоснования и проверки выдвинутой гипотезы.

Экспериментальная база и этапы исследования. Проверка положений диссертационного исследования проходила на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»). В группу для репрезентативной выборки вошли 107 студентов данного вуза, обучающиеся по направлению подготовки «Практическая психология». Эксперимент проводился с 2021 по 2025 гг. в три этапа.

На **первом этапе (2021–2022 гг.)** – *констатирующем* – определена степень теоретического осмысления и практической проработки проблемы на современном этапе развития мировой и отечественной систем образования; выявлены методологические компоненты исследования, выбрана методология экспериментальной работы; составлен план-программа эмпирической части исследования (определены цели, задачи, методы, средства и параметры оценки измерений, обработки и интерпретации экспериментальных данных); сформированы контрольная и экспериментальная группы; проведён констатирующий этап эксперимента.

На **втором этапе (2022–2024 гг.)** – *формирующем* – разработана и внедрена в образовательный процесс ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза; определён комплекс педагогических условий для достижения результата анализируемого процесса; осуществлена их экспериментальная проверка; разработаны и апробированы методики исследуемого процесса; в полном объёме реализована программа формирующего этапа эксперимента.

На **третьем этапе (2024–2025 гг.)** – *итоговом* – собраны и проанализированы доказательные сведения; результаты педагогического исследования обобщены и наглядно представлены в таблицах, графиках и рисунках; сформулированы выводы; оформлен текст диссертации.

В исследовании применялись следующие **методы**: *сравнительно-сопоставительный анализ* для выявления сущностных характеристик профессиональной гибкости педагогов-психологов; *наблюдение* для фиксации способов проявления способности у студентов в условиях учебной и квазипрофессиональной деятельности; беседа, опрос и анкетирование использовались для получения информации о субъективных представлениях студентов относительно собственной гибкости в профессии и факторов, влияющих на её развитие; тестовые методики позволяли диагностировать уровень сформированности отдельных компонентов профессиональной гибкости будущих

педагогов-психологов; *обобщение* и *систематизация* материала упорядочили теоретические и эмпирические данные, обеспечили формулировку выводов; *математические и графические методы* использовались при обработке и представлении результатов эксперимента; методами математической статистики (*χ^2 -квадрат Пирсона*) проверялась статистическая значимость разницы между результатами контрольной и экспериментальной групп, устанавливалась достоверность выводов констатирующего этапа исследования.

Научная новизна результатов исследования определяется следующими позициями:

1. Конкретизировано применительно к анализируемой группе специалистов понятие «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов», понимаемое как интегративная способность студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов, складывающаяся из *когнитивной* (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), *операционно-методической* (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и *личностной* (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника. Указанная трактовка ключевого понятия, в отличие от предыдущих, обращает внимание на целевое назначение, структурное и содержательное наполнение профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, развитие которой в ходе профессиональной подготовки в вузе продиктовано изменившимися условиями современного рынка труда.

2. Определено, что потенциал образовательной среды вуза, если рассматривать его с точки зрения развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, проявляется по ряду возможностей, предоставляемых

вузом: внедрять разнообразные средства создания предметной среды для развития вариативности и универсальности личности обучающихся с учётом индивидуальных особенностей при построении стратегии их профессионального развития и саморазвития; применять в образовательном процессе цифровые технологии, развивающие мобильность и переключаемость; *использовать* активные методы и формы обучения для развития профессиональной адаптивности и пластичности будущих педагогов-психологов

3. Разработана модель процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, включающая целевой, методологический, процессуально-содержательный, оценочно-результативный *блоки*; соответствующая требованиям социального заказа и нормативно-правовым документам; основанная на сочетании следующих методологических *подходов*: *компетентностном* (формирует у студентов компетенции, необходимых для успешной профессиональной деятельности); *системно-деятельностном* (обеспечивает разработку модели как единой системы); *субъектно-событийном* (акцентирует внимание на значимых для будущих педагогов-психологов событиях практики и на развитии их индивидуального опыта) и *коммуникативном* (воссоздает в квазипрофессиональной деятельности модель общения с разными типами клиентов). Особенность представленной модели в том, что процесс развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза встроен в общий процесс формирования профессиональных компетенций, учитывает требования профессиональных стандартов и создает баланс между формальным (модуль «Компетентный профи») и неформальным (авторская программа «Путь к успеху») образованием.

4. Определена и экспериментально доказана результативность педагогических условий для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. В разработанной модели выявленные педагогические условия обеспечивают: *освоение* будущими педагогами-психологами специальной программы «Путь к успеху» с целью

развития у них личностной гибкости (проявляется в эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии); *использование* ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной (составных частей операционно-методической) гибкости студента, решающего задачи в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; *применение* в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости будущих педагогов-психологов в связке со стандартными компонентами их профессиональной компетентности.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- конкретизировано понятие «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов», что способствует развитию терминологии профессиональной педагогики;

- при моделировании процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза теоретически обоснованы положения *компетентностного, системно-деятельностного, субъектно-событийного и коммуникативного подходов* и сформулированы вытекающие из них принципы, что дополняет теоретические основы для проектирования процессов профессионального развития обучающихся с учётом современных требований работодателей;

- теоретически обоснована взаимосвязь между педагогическими условиями, конкретными компонентами потенциала образовательной среды вуза и ожидаемым результатом – повышением уровня профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Выявленная корреляция вносит вклад в развитие педагогики высшей школы;

- дано теоретическое обоснование выбранным критериям и показателям оценки уровня профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в динамике развития анализируемой способности в образовательной среде вуза под влиянием указанных педагогических условий. Разработанные инструменты оценки

обогащают концепцию педагогической диагностики профессионального развития обучающихся в системе высшего образования.

Практическая значимость результатов исследования определена следующими положениями:

– апробированные педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза позволяют студентам достичь более высокого уровня развития данной способности по сравнению с исходными показателями;

– разработанные автором программа «Путь к успеху», ситуационные задания, методические рекомендации по развитию умений и использованию разных способов действия в динамично изменяющейся образовательной среде могут практически использоваться вузами для определения содержания и организации обучения будущих педагогов-психологов;

– проверенный критериально-диагностический инструментариий обеспечивает мониторинг изменений уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза;

– разработанные методические рекомендации могут использоваться преподавателями вузов в подготовке будущих педагогов-психологов и развития у них профессиональной гибкости.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов исследования подтверждается глубиной проработки и широтой охвата научных точек зрения, составивших его теоретико-методологическую базу; репрезентативностью выборки, точностью отбора и системностью в применении методов, диагностических методик, коррелирующих с целью и гипотезой исследования; достижением положительных результатов эксперимента по итогам количественного и качественного анализа его данных; проверкой гипотезы с применением методов статистики; развернутой апробацией промежуточных и итоговых результатов исследования в научном педагогическом сообществе.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и

технология профессионального образования (п. 4 Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п. 10. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании; п. 18. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования).

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов – это интегративная способность студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов, складывающаяся из *когнитивной* (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), *операционно-методической* (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и *личностной* (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника.

2. Для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов образовательная среда вуза обладает значительным потенциалом, который проявляется в возможности: *внедрять* разнообразные средства создания предметной среды для развития вариативности и универсальности личности обучающихся с учётом индивидуальных особенностей при построении стратегии их профессионального развития и саморазвития; *применять* в образовательном процессе цифровые технологии, развивающие мобильность и переключаемость; *использовать* активные методы и формы обучения для развития профессиональной адаптивности и пластичности будущих педагогов-психологов.

3. Модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков: *целевого*

(отражает социальный заказ общества и государства на подготовку пластичного, гибкого, адаптивного и педагога-психолога); *методологического* (описывает методологические подходы – компетентностный, системно-деятельностный, субъектно-событийный и коммуникативный; принципы контекстуальности и вариативности, деятельности и развития, смыслообразования и рефлексии опыта, диалога и сотрудничества); *процессуально-содержательного* (отражает содержание процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза посредством определения базы знаний, набора умений и действий, совокупности необходимых личностных качеств и педагогических условий) и *оценочно-результативного* (определяет когнитивный, деятельностный, личностный критерии; показатели и уровни развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза).

Процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, реализованный на основе разработанной модели, обеспечивает подготовку компетентных педагогов-психологов, способных адаптироваться к новым условиям работы, применять различные методы и средства, направленные на решение сложных задач в нестандартных ситуациях будущей профессиональной деятельности.

4. Педагогические условия способствуют результативному развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и направлены на: *вовлечение* будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; *использование* ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; *применение* в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Апробация и внедрение результатов диссертации. Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, обсуждены на Всероссийском конкурсе педагогических работников «Воспитать человека – 2021» (Москва, 2021 г.); на учебных дискуссиях аспирантов, научных семинарах, заседаниях кафедры педагогики и социальной работы в ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» (Ульяновск, 2021–2024 гг.); на Всероссийских научно-практических конференциях с международным участием: «Инновационные воспитательные практики: детский сад, школа, вуз», «Национальные ценности образования: детский сад, школа, вуз», «Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: проблемы, решения, перспективы» (Ульяновск, 2021–2024 гг.), «Педагогика, психология, общество: от теории к практике» (Чебоксары, 2023 г.); на Международном научном форуме «Гnoseологические основы образования» (Липецк, 2024 г.). Справка о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» дана в приложении № 4.

Ключевые результаты и выводы исследования представлены в 17 публикациях автора, в том числе в 5 статьях журналов, рекомендованных ВАК Минобрнауки Российской Федерации для публикации основных результатов диссертационных исследований; 12 статьях в сборниках научных трудов, материалов международных и всероссийских научно-практических конференций.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка из 208 наименований, 3 приложений. В целом в работу включены 27 рисунков, 33 таблицы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В первой главе проведён анализ теоретико-методологических положений по проблеме развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза; раскрыты содержание и сущность понятий «гибкость», «профессиональная гибкость», рассмотрены различные виды гибкости, а также представлены особенности развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Особое внимание уделяется выявлению потенциала образовательной среды вуза для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов; разработке педагогических условий и модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

1.1. Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов- психологов как педагогическая проблема

В первом параграфе первой главы представлена разносторонняя характеристика понятий «гибкость» и «профессиональная гибкость» с позиции разных наук (философии, педагогики, психологии). Основой авторского понятия «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов» стали термины, выведенные другими учеными, которые занимались исследованием проблемы профессиональной гибкости. Целью данного параграфа является решение проблемы развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в рамках исследования педагогической теории и практики профессионального образования.

В условиях цифровизации, глобализации и постоянно меняющихся требований к профессиональным компетенциям специалистов все более возрастает потребность в подготовке гибких профессионалов. Современный педагог-психолог

должен обладать способностью быстро адаптироваться к новым условиям работы, проявлять готовность к освоению современных технологий и методов профессиональной деятельности. Это особенно важно в контексте растущего запроса общества на квалифицированную психологическую помощь, увеличения числа стрессовых ситуаций и психологических проблем у различных категорий населения. Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза является актуальной задачей современного профессионального образования, решение которой способствует подготовке компетентных специалистов, способных эффективно решать профессиональные задачи в условиях динамично меняющегося мира. Все сказанное позволяет сделать вывод, что образовательная среда вуза может способствовать развитию не только профессиональных компетенций, но и личностных качеств, в том числе и профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов.

Поднимает проблему формирования гибких профессиональных навыков у специалистов образовательной сферы в условиях стремительно меняющегося мира в своих выступлениях В. В. Путин, неоднократно подчеркивая важность развития системы образования и подготовки современных педагогических кадров. Необходимость поиска решения этой проблемы президент обозначил на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума в 2023 году. Прослеживается сделанный Владимиром Путиным акцент на значимости развития профессиональных компетенций педагогов в его высказываниях, начиная с 2021 года: в ходе встречи с участниками Всероссийского конкурса «Учитель года России» в октябре 2021 года, на заседании президиума Государственного совета по вопросам образования в 2022 году. Рассуждая о важности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, президент говорит, что важно развивать способности педагогов быстро адаптироваться к современной образовательной среде, проявляя профессиональную гибкость. На основании изложенного можно заключить, что существует государственная необходимость в подготовке квалифицированных специалистов, способных оперативно реагировать

на новые вызовы времени, готовых качественно и эффективно осуществлять психологическую поддержку участников образовательного процесса.

Однако практика свидетельствует о том, что процесс профессиональной подготовки педагогов-психологов еще не в полной мере адаптирован к стремительно меняющимся условиям современного социума. Согласно результатам социологических опросов работодателей, выпускникам зачастую недостает именно профессиональной гибкости, мобильности и способности к оперативной перестройке своей деятельности в новых условиях, в частности, в контексте цифровизации образования. Несмотря на то, что подготовка специалистов осуществляется на основе профессиональных стандартов и направлена на формирование определенных компетенций, этого оказывается недостаточно для становления действительно компетентного профессионала, отвечающего актуальным запросам общества. Данное противоречие наводит на мысль о том, что помимо формирования регламентированного перечня компетенций, современная система высшего образования должна сделать акцент на требованиях к современному педагогу-психологу, который должен обладать способностью быстро адаптироваться к новым условиям работы, проявлять готовность к освоению современных технологий и методов профессиональной деятельности.

Возникла необходимость проведения содержательного анализа текста ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и уровню высшего образования бакалавриат, утвержденного приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018г. № 122 (ред. от 27.02.2023) [182]. Следует отметить, что документ устанавливает восемь общепрофессиональных компетенций для программы бакалавриата. Целью проведения анализа стандарта в рамках нашего исследования был обозначен поиск существующей взаимосвязи между содержанием общепрофессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы бакалавриата, и содержанием профессиональной гибкости будущего педагога-психолога, представленным в научных трудах отечественных и зарубежных исследователей.

Мы считаем, то образовательная среда вуза должна способствовать развитию не только профессиональных компетенций, но и личностных качеств, способностей, в том числе и профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов. В таблице 1 представлена взаимосвязь содержания профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов и содержания ОПК.

Таблица 1 – Взаимосвязь содержания профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов и содержания общепрофессиональных компетенций

№ п/п	Название общепрофессиональной компетенции	Содержание общепрофессиональной компетенции (ФГОС ВО)	Содержание профессиональной гибкости (научные труды)
1	Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Способность адаптироваться к изменяющимся нормативным требованиям профессии и этическим стандартам (когнитивная гибкость; Л. М. Митина [104])
2	Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)	Способность успешно разрабатывать вариативные образовательные программы с учетом необходимого уровня сложности, возрастных особенностей (интеллектуальная гибкость; Э. Ф. Зеер [68])
3	Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	Умение эффективно переключаться между различными формами организации деятельности обучающихся (В. А. Сластенин [170])
4	Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе	Умение находить оптимальные способы трансляции базовых национальных ценностей

		базовых национальных ценностей	обучающимся с учетом особенностей современного поколения (Л. М. Митина [104], Е. В. Бондаревская [28])
5	Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	Умение гибко использовать различные подходы к оцениванию с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (С. Н. Костромина [86],)
6	Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Умение гибко (адекватно) управлять профессиональным процессом, выбирая и модифицируя соответствующие психолого-педагогические технологии под индивидуальные особенности обучающихся (А. И. Савенков [159])
7	Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	Умение гибко (адекватно) построить общение, взаимодействие с различными субъектами образовательных отношений (обучающиеся, родители, коллеги, администрация; А. К. Афанасьев [13], А. А. Реан [151])
8	Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	Умение планировать деятельность по самообразованию, профессиональному совершенствованию, саморазвитию с учетом новых достижений науки и практики (И. Н. Одарич [135])

Согласно позиции Л. М. Митиной [104], *когнитивная гибкость* позволяет специалисту эффективно реагировать на изменения в нормативно-правовой базе и профессионально-этических стандартах (ОПК-1). При разработке основных и дополнительных вариативных образовательных программ с учетом необходимого уровня сложности и возрастных особенностей обучающихся (ОПК-2) ключевым аспектом становится *интеллектуальная гибкость*, описанная в работах Э. Ф. Зеера [68]. При работе с обучающимися, имеющими особые образовательные

потребности (ОПК-3), *профессиональная гибкость*, согласно В. А. Сластенину, позволяет специалисту оперативно адаптировать методы и формы работы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [170]. В соответствии с положениями, изложенными в исследованиях Л. М. Митиной и Е. В. Бондаревской, опора на адаптивный подход, учет современных социокультурных реалий и особенностей восприятия информации новым поколением обучающихся, способствует осуществлению духовно-нравственного воспитания (ОПК-4) [105, 28]. Разделяя концепцию С. Н. Костроминой [86], о гибком использовании различных подходов к оцениванию с опорой на индивидуальные особенности каждого обучающегося, можем заметить, что *профессиональная гибкость* в данном контексте позволяет специалисту эффективно выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5). Опираясь на рассуждения А. И. Савенкова, можно охарактеризовать выявленную нами взаимосвязь между способностью специалиста адаптировать существующие психолого-педагогические технологии (ОПК-6) и умением гибко (адекватно) управлять профессиональным процессом [159]. В сфере взаимодействия с участниками образовательных отношений (ОПК-7) профессиональная гибкость, согласно исследованиям А. К. Афанасьева и А. А. Реана, проявляется через умение адаптировать стиль общения к особенностям различных субъектов образовательного процесса [12, 151]. В контексте научных основ педагогической деятельности (ОПК-8) профессиональная гибкость, как отмечает И. Н. Одарич [135], реализуется в умении планировать деятельность по самообразованию и интегрировать новые научные достижения в профессиональную практику.

На наш взгляд, проведенный анализ содержания общепрофессиональных компетенций демонстрирует тесную взаимосвязь между нормативными требованиями к профессиональной деятельности педагога-психолога и различными аспектами профессиональной гибкости. Считаем важным подчеркнуть, что профессиональная гибкость проявляется во всех ключевых компетенциях: от правовых основ деятельности до научного самообразования. Это

позволяет нам сделать вывод о фундаментальной роли профессиональной гибкости в профессиональном становлении современного педагога-психолога.

Для более глубокого понимания взаимосвязи профессиональной гибкости с требованиями к современному педагогу-психологу мы считаем необходимым провести сопоставительный анализ содержания общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО с содержанием трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н) [149]. В нашем исследовании мы представили результаты данного анализа в таблице 2, где отразили соответствие между содержанием общепрофессиональных компетенций, трудовыми функциями и различными аспектами содержания профессиональной гибкости, выделенными ведущими исследователями в области психологии и педагогики.

Таблица 2 – Взаимосвязь между содержанием профессиональной гибкости, трудовыми функциями и общепрофессиональными компетенциями у педагогов-психологов

№ п/п	Содержание общепрофессиональной компетенции (ФГОС ВО)	Трудовая функция (Профессиональный стандарт)	Содержание профессиональной гибкости (В трудах исследователей)
1	ОПК-1. Правовые и этические основы профессиональной деятельности	А/01.7 Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	Способность адаптировать методическое сопровождение под различные образовательные программы и особенности их реализации (Э. Ф. Зеер [68])
2	ОПК-2. Разработка основных и дополнительных образовательных программ	А/01.7 Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	
3	ОПК-3. Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	А/04.7 Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	Умение модифицировать коррекционно-развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся (И. В. Дубровина [60])
4	ОПК-4. Построение воспитывающей	А/01.7 Психолого-педагогическое и	Способность адаптировать методическое сопровождение под

	образовательной среды	методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	различные образовательные программы и особенности их реализации (Э. Ф. Зеер [68])
5	ОПК-5. Контроль и оценка формирования результатов образования	А/02.7 Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	Умение гибко применять различные методы оценки образовательной среды с учетом специфики организации и контингента обучающихся (И. А. Баева [16])
		А/05.7 Психологическая диагностика детей и обучающихся	Способность гибко подбирать и адаптировать диагностический инструментарий под конкретные задачи и особенности диагностируемых (А. А. Реан [151])
6	ОПК-6. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	А/04.7 Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	Умение модифицировать коррекционно-развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся (И. В. Дубровина [60])
		А/07.7 Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)	Способность оперативно реагировать на возникающие риски и угрозы психологическому здоровью, гибко выстраивая профилактическую работу (С. И. Поздеева [145])
7	ОПК-7. Взаимодействие с участниками образовательных отношений	А/03.7 Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	Способность оперативно подстраивать консультативный процесс под индивидуальные особенности и запросы различных субъектов образования (Р. В. Овчарова [133])
8	ОПК-8. Научные основы педагогической деятельности	А/06.7 Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса	Умение варьировать формы и методы просветительской работы в зависимости от целевой аудитории и актуальных запросов (Л. М. Митина [104])

В ходе анализа первого блока компетенций мы выявили, что ОПК-1, ОПК-2 и ОПК-4 соотносятся с трудовой функцией А/01.7 «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных

образовательных программ». Как мы можем заметить, данные компетенции объединены общим содержанием профессиональной гибкости, которое, согласно исследованиям Э. Ф. Зеера [68], заключается в способности специалиста адаптировать методическое сопровождение под различные образовательные программы и особенности их реализации. Мы считаем важным подчеркнуть, что такое единство трудовой функции и содержания профессиональной гибкости для трех разных компетенций не случайно. На наш взгляд, это указывает на комплексный характер методического сопровождения образовательного процесса, требующего от педагога-психолога способности гибко применять правовые и этические основы профессиональной деятельности, разрабатывать вариативные образовательные программы и создавать воспитывающую образовательную среду.

Анализируя следующий блок компетенций, мы обратили внимание на их связь с диагностической и коррекционной деятельностью педагога-психолога. В нашем исследовании мы выявили, что ОПК-3 и ОПК-6 соотносятся с трудовой функцией А/04.7 «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися». Как отмечает И. В. Дубровина [60], профессиональная гибкость в данном контексте проявляется в умении модифицировать коррекционно-развивающие программы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. Особый интерес для нашего исследования представляет ОПК-5, которая соотносится сразу с двумя трудовыми функциями: А/02.7 «Психологическая экспертиза» и А/05.7 «Психологическая диагностика». Мы установили, что в контексте экспертной деятельности, согласно исследованиям И. А. Баевой [16], профессиональная гибкость проявляется в умении вариативно применять методы оценки образовательной среды. При этом в диагностической работе, как подчеркивает А. А. Реан [151], ключевой становится способность гибко подбирать и адаптировать диагностический инструментарий. Следует отметить, что ОПК-6 также связана с трудовой функцией А/07.7 «Психологическая профилактика». В данном аспекте мы, разделяя позицию С. И. Поздеевой [145], рассматриваем профессиональную гибкость как способность оперативно реагировать на возникающие риски и угрозы психологическому здоровью обучающихся.

В завершающей части нашего анализа мы рассмотрели компетенции, связанные со сферой взаимодействия и просветительской деятельностью педагога-психолога. Нами установлено, что ОПК-7 соотносится с трудовой функцией А/03.7 «Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса». Мы разделяем позицию Р. В. Овчаровой [133], которая подчеркивает, что профессиональная гибкость в консультативной деятельности проявляется через способность оперативно подстраивать консультативный процесс под индивидуальные особенности и запросы различных субъектов образования. В свою очередь, ОПК-8, связанная с научными основами педагогической деятельности, соотносится с трудовой функцией А/06.7 «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса». В нашем исследовании мы опираемся на подход Л. М. Митиной [104], согласно которому ключевым содержанием профессиональной гибкости в просветительской работе выступает умение варьировать формы и методы работы в зависимости от целевой аудитории и актуальных запросов.

На основании проведенного нами анализа соответствия содержания общепрофессиональных компетенций, трудовых функций и содержания профессиональной гибкости мы установили, что данная способность проявляется во всех ключевых направлениях деятельности педагога-психолога, требуя специфических проявлений в каждой сфере, что подтверждается исследованиями ведущих ученых (Э. Ф. Зеер [68], И. В. Дубровина [60], И. А. Баева [16], Р. В. Овчарова [133], Л. М. Митина [104] и др.). Мы пришли к заключению, что профессиональная гибкость выступает как интегративная способность, обеспечивающая эффективную реализацию всех трудовых функций педагога-психолога через способность адаптировать профессиональные методы и инструменты к различным условиям деятельности.

В нашем исследовании, проанализировав взаимосвязь между содержанием компетенций ФГОС ВО, трудовыми функциями и содержанием профессиональной гибкости, мы подошли к необходимости более детального рассмотрения самого понятия «гибкость». Для решения этой задачи мы обратились к философским,

психологическим и педагогическим исследованиям, рассматривающим феномен гибкости в различных контекстах. В нашем исследовании мы систематизировали разные точки зрения исследователей и ученых, что позволило выделить три подхода (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительные данные понятия «гибкость» у разных авторов

Определения понятия «гибкость» разных авторов	Общие черты
Митина Л. М. [104]: гармоничное сочетание эмоциональной, поведенческой и интеллектуальной гибкости Асмаковец Е. С. [9]: интегративное качество личности для осознанного изменения поведения Садон Е. В. [162]: интегральное качество для адаптации в профессиональной среде Сайгушев Н. Я. [164]: комплексная способность адаптироваться без потери качества Словарь терминов профессионально-педагогической акмеологии [173]: системное свойство изменяться с сохранением сущности	Интегративный характер и комплексность (гибкость как сложное, многокомпонентное качество личности, объединяющее различные аспекты адаптивного поведения и мышления)
Сластенин В. А. [170]: способность к импровизации и нестандартным решениям Пономарева Г. М. [147]: способность варьировать педагогические методы Одарич И. Н. [135]: быстрая перестройка способов деятельности Маркова А. К. [98]: адаптация к профессиональным задачам Зеер Э. Ф. [68]: корректировка содержания деятельности Селевко Г. К. [166]: оперативная модификация профессиональных действий	Профессионально-педагогическая направленность (гибкость как профессионально важное качество, обеспечивающее эффективность деятельности в динамичных условиях труда)
Чебанная И. А. [188]: преодоление стереотипов мышления Каримова Л. Ш. [76]: преобразование когнитивных установок Петровская Л. А. [142]: модификация поведения согласно ситуации Хоффман Т. [203]: адаптация поведения к обстоятельствам Касьянова И. В. [77]: вариативность коммуникативного поведения	Когнитивно-поведенческая адаптивность (гибкость как способность менять установки, паттерны мышления и поведения в соответствии с требованиями ситуации)

Первой значимой характеристикой, выявленной нами в ходе анализа, является интегративный характер и комплексность гибкости как личностного качества. Л. М. Митина [104] рассматривает гибкость как гармоничное сочетание трех взаимосвязанных компонентов: эмоционального, поведенческого и

интеллектуального. Развивая это положение, Е. С. Асмаковец [9] определяет гибкость как интегративное качество личности, обеспечивающее осознанное изменение поведения при сохранении устойчивости основных жизненных принципов. Особый интерес для нашего исследования представляет позиция Е. В. Садон [162] и Н. Я. Сайгушев [164], которые акцентируют внимание на интегральном характере профессиональной гибкости, подчеркивая её роль в успешной адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Акмеологическое осмысление гибкости как системного свойства, представленное в энциклопедическом словаре, дополняет и углубляет понимание её интегративной природы [173]. На наш взгляд, особенно важным является указание на способность к изменению при сохранении сущностных характеристик, что имеет принципиальное значение для профессионального развития специалиста.

В ходе дальнейшего анализа мы выявили вторую значимую характеристику гибкости – её профессионально-педагогическую направленность. Мы считаем важным отметить позицию В. А. Сластенина [170], который рассматривает гибкость как способность педагога к импровизации и принятию нестандартных решений в динамично меняющихся условиях образовательного процесса. Развивая это положение, Г. М. Пономарева [147] определяет профессиональную гибкость как способность варьировать педагогические методы, подчеркивая её интегративный характер в контексте профессионально-педагогической деятельности. Особый интерес для нашего исследования представляют работы И. Н. Одарич [135], и А. К. Марковой [98], в которых гибкость характеризуется через способность к быстрой перестройке способов деятельности и адаптации к новым профессиональным задачам. Данную позицию дополняют исследования Э. Ф. Зеера [68], акцентирующего внимание на способности корректировать содержание профессиональной деятельности, и Г. К. Селевко [166], подчеркивающей значимость оперативной модификации профессиональных действий.

В качестве третьей существенной характеристики гибкости нами выделена когнитивно-поведенческая адаптивность. По мнению И. А. Чебанной [188] и Л. Ш.

Каримовой [76], гибкость проявляется в способности преодолевать стереотипы мышления и преобразовывать сложившиеся когнитивные установки. Особый интерес для нашего исследования представляет поведенческий аспект адаптивности, который раскрывается в работе Л. А. Петровской [142] через способность модифицировать поведение и изменять установки в соответствии с требованиями ситуации. Хоффман Т. [203] подчеркивает значимость эффективного взаимодействия с окружающей средой и адаптации поведения к изменяющимся обстоятельствам. На наш взгляд, особого внимания заслуживает исследование И. В. Касьяновой [77], в котором когнитивно-поведенческая адаптивность рассматривается через призму коммуникативной гибкости, что имеет принципиальное значение для профессиональной деятельности педагога-психолога.

На основании проведенного нами анализа трех ключевых характеристик гибкости – интегративного характера и комплексности, профессионально-педагогической направленности и когнитивно-поведенческой адаптивности – мы можем сформулировать определение, которое будет положено в основу нашего дальнейшего исследования. Мы считаем, что наиболее полно сущность гибкости отражает определение, синтезирующее подходы Е. В. Садон [162], Л. М. Митиной [104] и В. А. Сластенина [170]. В нашем исследовании под гибкостью мы понимаем интегративную способность личности, характеризующуюся умением успешно адаптироваться к изменяющимся условиям в профессиональной деятельности через гармоничное сочетание когнитивной, операционно-методической и личностной гибкости, обеспечивающую эффективное решение профессиональных задач в динамично меняющейся образовательной среде.

Мы проанализировали различные подходы к определению понятия «гибкость» и сформулировали его рабочее определение. Однако для более глубокого понимания специфики развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов считаем необходимым детально рассмотреть содержание понятия «профессиональная гибкость». В нашем исследовании мы обратились к трем группам источников: словарным определениям, трудам ведущих ученых в

области педагогики и психологии, а также современным диссертационным исследованиям, что позволяет проследить эволюцию данного понятия и выявить его ключевые характеристики.

Проблема профессиональной гибкости изучалась многими отечественными и зарубежными учеными в различных аспектах. Среди отечественных исследователей значительный вклад внесли: Л. М. Митина [104], И. Н. Одарич [135], А. К. Маркова [98], Л. Ш. Каримова [76], Л. А. Петровская [142] и др. Среди зарубежных ученых данную проблематику разрабатывали: Д. Кахнеман [204], Д. Сьюпер [205], Б. Менсфилд [206], Д. А. Шон [207], Дж. Свеллер [208] и др. Исследователи рассматривали профессиональную гибкость как важное качество специалиста, необходимое для успешной адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности и эффективного решения профессиональных задач. Возникает необходимость в дальнейшем изучении сущности, структурных компонентов профессиональной гибкости специалиста психолого-педагогического профиля, усиливающей и дополняющей профессиональные компетенции.

При анализе диссертационных работ наибольшую ценность для нас представила работа М. В. Наумовой [81], поскольку она рассматривает специфику работы с будущими педагогами-психологами и процесс формирования эмоциональной гибкости в учебном процессе. Также высокую значимость имеет исследование Е. С. Асмаковец [9], предоставляющее теоретическое обоснование понятия «гибкость» в психолого-педагогическом контексте и анализ факторов развития гибкости. Существенный вклад в разработку нашей проблемы внесла работа О. В. Ястреб [201], раскрывающая концепцию профессиональной гибкости. Диссертация Н. В. Керемли ценна в рамках рассмотрения развития профессиональных качеств педагогов-психологов в условиях вузовской подготовки [78]. Исследование О. П. Михайловой [105] было полезно для нашей работы в контексте организации внеаудиторной работы и методов воспитания гибкости в университетской среде. Работы А. В. Савченкова [160] послужили дополнительным источником для общетеоретического обоснования исследования. Признавая важность названных работ, следует заметить, что проблема развития

профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов до сих пор остается не в полной мере изученной: приоритет отдается изучению медицинских работников или педагогических работников в целом, представлены только исследования видов или структурных компонентов профессиональной гибкости, сформированность профессиональных компетенций не рассматривалась как важная составляющая основного понятия.

Для систематизации различных подходов к пониманию данного феномена нами была разработана таблица 4, в которой определения рассматриваются по пяти ключевым критериям: родовое понятие, признаки проявления, составные части, направленность профессиональной гибкости. Анализируя родовые понятия, используемые авторами для определения профессиональной гибкости, мы выявили несколько основных подходов.

Наиболее часто исследователи (Э. Ф. Зеер [68], Е. В. Садон [162], И. А. Чебанная [188]) определяют профессиональную гибкость как интегративное или интегральное качество личности. Другая группа авторов (К. А. Абульханова-Славская [2], Н. М. Сажина [163], Г. К. Селевко [166]) рассматривает профессиональную гибкость как способность личности или специалиста, акцентируя внимание на её деятельностном характере. Особый интерес для нашего исследования представляет позиция Н. Я. Сайгушев [164], определяющей профессиональную гибкость как динамическую характеристику личности, что подчеркивает её развивающийся характер.

Таблица 4 – Сравнительные данные понятия «профессиональная гибкость»

<i>ФИО автора</i>	<i>Определение понятия</i>	<i>Родовое понятие профессиональной гибкости</i>	<i>Признаки проявления</i>	<i>Составные части</i>	<i>Направленность профессиональной гибкости</i>
Митина Л. М. [104]	Гармоничное сочетание трех взаимосвязанных личностных качеств, проявляющихся в профессиональной деятельности	Личностные качества	Гармоничное взаимодействие компонентов; Проявление в профессиональной деятельности	Эмоциональная гибкость; Поведенческая гибкость; Интеллектуальная гибкость	На обеспечение целостности профессионального поведения
Зеер Э. Ф. [68]	Интегративное качество личности, проявляющееся в способности отказываться от несоответствующих ситуации, способов поведения и вырабатывать новые при сохранении целей деятельности	Интегративное качество личности	Отказ от неадекватных способов поведения; Выработка новых подходов; Сохранение целей деятельности	Способы поведения; Приемы мышления; Эмоциональное реагирование	На оптимизацию профессионального поведения в изменяющихся условиях
Абульханова-Славская К. А. [2] Н. М. Сажина [163]	Способность личности адаптировать профессиональную деятельность к изменяющимся условиям при сохранении положительного эмоционального настроя и эффективности деятельности	Способность личности	Адаптация к изменениям; Сохранение эффективности; Поддержание позитивного настроя	Адаптационные механизмы; Эмоциональный компонент; Деятельностный компонент	На обеспечение профессиональной адаптации и эффективности
Садон Е. В. [162]	Интегративное качество личности, обеспечивающее способность специалиста успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность к освоению новых технологий и поддержанию эффективных межличностных отношений	Интегративное качество личности	Успешная адаптация; Освоение новых технологий; Поддержание межличностных отношений	Адаптационный компонент; Технологический компонент; Коммуникативный компонент	На обеспечение профессиональной и социальной адаптации
Чебанная И. А. [188]	Сложное интегральное качество личности, характеризующееся наличием установки на восприятие нового опыта, способностью к оперативному анализу профессиональных	Интегральное качество личности	Восприятие нового опыта; Оперативный анализ ситуаций;	Установочный компонент; Аналитический компонент;	На развитие профессиональной компетентности

<i>ФИО автора</i>	<i>Определение понятия</i>	<i>Родовое понятие профессиональной гибкости</i>	<i>Признаки проявления</i>	<i>Составные части</i>	<i>Направленность профессиональной гибкости</i>
	ситуаций и адекватной трансформации способов деятельности		Трансформация способов деятельности	Деятельностный компонент	
Фролов Ю. В. [185]	Комплексное личностное образование, включающее когнитивный, операциональный и личностный компоненты, обеспечивающие успешную адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной деятельности	Комплексное личностное образование	Успешная адаптация; Изменение способов деятельности; Развитие профессиональных качеств	Когнитивный компонент; Операциональный компонент; Личностный компонент	На обеспечение профессиональной адаптации и развития
Сайгушев Н. Я. [164]	Динамическая характеристика личности специалиста, проявляющаяся в способности успешно адаптировать профессиональную деятельность к новым условиям, творчески подходить к решению задач и осваивать новые компетенции	Динамическая характеристика личности	Успешная адаптация; Творческий подход; Освоение новых компетенций	Адаптационный компонент; Творческий компонент; Компетентностный компонент	На профессиональное развитие и творческую самореализацию
Селевко Г. К. [166]	Способность специалиста оперативно модифицировать профессиональные действия при изменении условий деятельности, сохраняя положительную профессиональную мотивацию и эффективность деятельности	Способность специалиста	Оперативная модификация действий; Сохранение мотивации; Поддержание эффективности	Деятельностный компонент; Мотивационный компонент; Результативный компонент	На обеспечение эффективности профессиональной деятельности

Анализируя направленность профессиональной гибкости, мы выявили несколько ключевых векторов её развития. На основании проведенного комплексного анализа определений мы пришли к выводу о необходимости синтезировать наиболее значимые характеристики профессиональной гибкости. В нашем исследовании, опираясь на подходы Л. М. Митиной [104], Э. Ф. Зеера [68] и Е. В. Садон [162], мы определяем профессиональную гибкость как способность личности, характеризующуюся умением успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности через гармоничное сочетание когнитивного, операционно-методического и личностного компонентов, обеспечивающую эффективное решение профессиональных задач и профессионально-личностное развитие специалиста.

Сформулированное нами определение профессиональной гибкости и проведенный анализ различных классификаций позволили систематизировать виды профессиональной гибкости в единую структуру. На рисунке 1 мы представили разработанную нами схему, отражающую основные виды профессиональной гибкости.

В разработанной нами схеме первый блок представлен видами профессиональной гибкости, выделенными на основе психологических процессов. Опираясь на исследования Л. М. Митиной [104], мы включили в данный блок эмоциональную, поведенческую и интеллектуальную гибкость. Эмоциональная гибкость проявляется в способности регулировать эмоциональные состояния и поддерживать эмоциональную устойчивость в различных профессиональных ситуациях. Поведенческая гибкость обеспечивает вариативность действий и способность изменять стратегии поведения в соответствии с требованиями ситуации. Интеллектуальная гибкость, как мы полагаем, позволяет специалисту творчески подходить к решению профессиональных задач, преодолевать стереотипы мышления и находить новые способы действий.

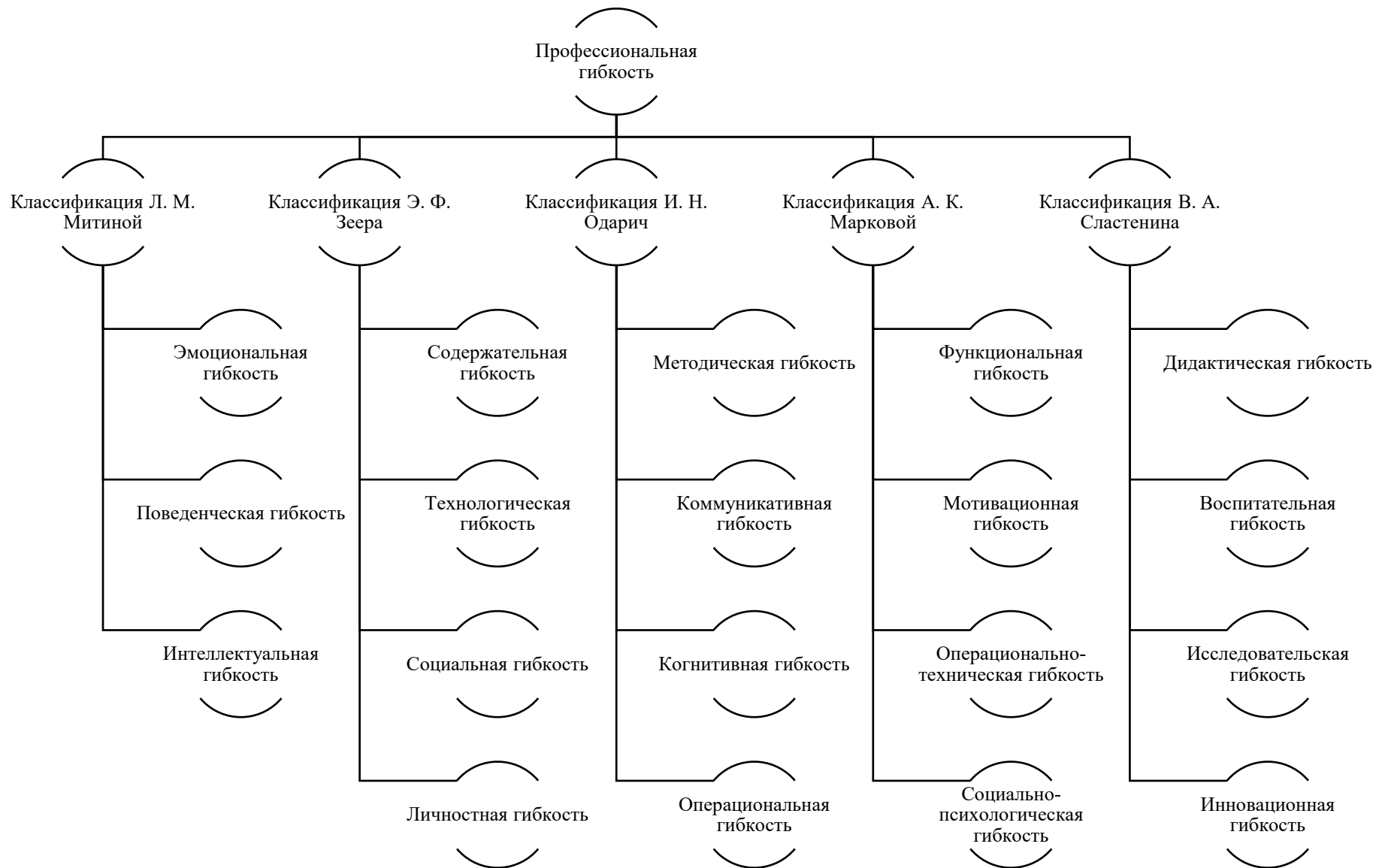


Рисунок 1 – Виды профессиональной гибкости

Данное положение подтверждается исследованиями Э. Ф. Зеера [68] и А. К. Марковой [98], которые также указывают на взаимообусловленность эмоциональных, поведенческих и когнитивных аспектов профессиональной гибкости. Второй блок нашей схемы представлен видами профессиональной гибкости, выделенными отечественными исследователями В. А. Сластениным [170] и И. Н. Одарич [135]. В рамках нашего исследования для нас особый интерес представляют методическая и коммуникативная гибкость. Они представлены как набор умений для осуществления выбора подходящего метода профессиональной деятельности. Специалист, владеющий ими, способен адаптировать приемы к конкретным условиям работы.

В ходе анализа различных видов профессиональной гибкости и обоснования выбора классификации Л. М. Митиной [104] мы пришли к необходимости более детального рассмотрения процесса становления данного качества у будущих педагогов-психологов. Особый интерес для нашего исследования представляет вопрос о правомерности использования понятия «развитие» применительно к профессиональной гибкости. Считаем более корректным говорить о развитии профессиональной гибкости будущего педагога-психолога в вузе, а не о её формировании. Формирование подразумевает создание чего-то нового с нуля, предполагая, что у студента изначально отсутствуют элементы профессиональной гибкости. Однако студенты поступают в вуз уже с определенным набором личностных качеств, навыков и опыта, которые могут служить основой для развития гибкости. Развитие, в свою очередь, означает постепенное улучшение уже существующих качеств и навыков. Вуз опирается на имеющиеся личностные качества студента и помогает им совершенствоваться и адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности. Такой подход точнее отражает сущность процесса обучения и воспитания. Образовательная среда вуза может способствовать развитию профессиональной гибкости через разнообразные методы обучения: проектную работу, анализ практических ситуаций, ролевые игры, дискуссии, практическую работу в школах и других

учреждениях. В разработанной нами концентрической модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов (рисунок 2) отражена системная взаимосвязь всех компонентов данной способности. Мы считаем, что концентрическая структура модели наиболее точно демонстрирует процесс развития профессиональной гибкости одновременно с формированием компетенций для эффективного решения профессиональных задач. Выбор такой структуры обусловлен тем, что она позволяет наглядно представить, как иерархические связи между компонентами процесса развития профессиональной гибкости (от центра к периферии), так и их секторальную взаимозависимость (внутри каждого круга).

Одновременно с развитием профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов большое значение имеют сформированные профессиональные компетенции, которые составляют в нашем случае ядро. Профессиональные компетенции были выделены на основе анализа требований стандартов: ФГОС ВО 44.03.02 от 22 февраля 2018г. № 122 (ред. от 27.02.2023) [182] и профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» от 24 июля 2015 г. № 514н [149]. Этот компонент является единовременным процессом с развитием профессиональной гибкости и определяет готовность специалиста к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными требованиями.

Второй круг включает три взаимосвязанных вида профессиональной гибкости. Адаптивность мышления и способность к освоению новых знаний обеспечивается благодаря когнитивной гибкости. Личностная гибкость определяет способность к эмоциональной саморегуляции и развитию личностных качеств. Способность к вариативному применению профессиональных методов и приемов работы характеризуется операционно-методической гибкостью.

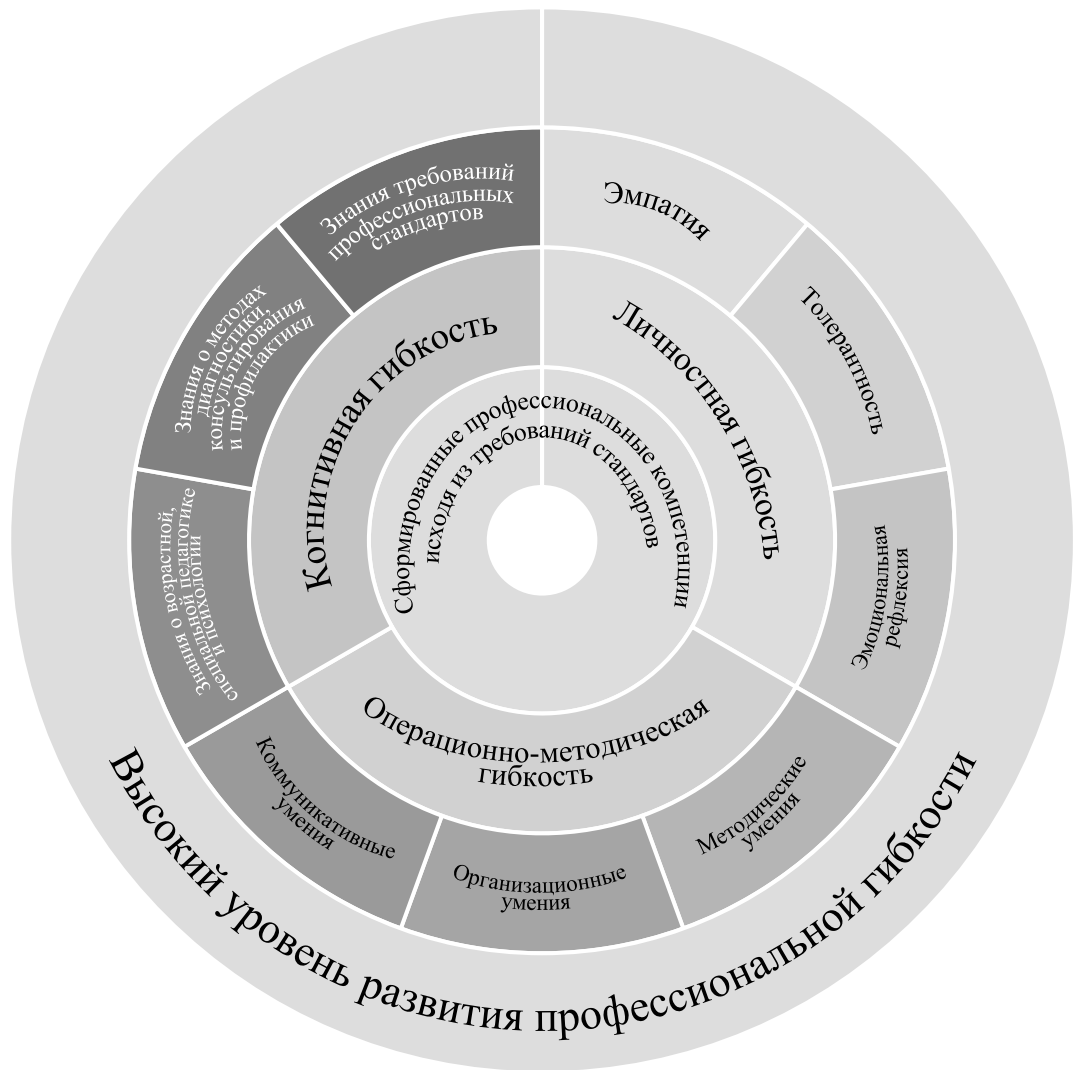


Рисунок 2 – Концентрическая модель процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов

В третьем круге нашей модели представлены конкретные знания, навыки и умения, соответствующие каждому виду профессиональной гибкости. Мы считаем важным подчеркнуть, что они имеют непосредственное практическое значение в столь стремительно и динамично меняющихся условиях современного общества. Когнитивная гибкость охватывает систему профессиональных знаний в области возрастной и специальной психологии, методов работы и нормативных требований. Развитие личностных качеств, необходимых для эффективного взаимодействия с различными категориями клиентов включает в себя личностная гибкость. Операционно-методическая

гибкость объединяет практические умения и навыки, необходимые для реализации профессиональной деятельности на высоком уровне.

Такая структура обеспечивает целостное представление о развитии профессиональной гибкости, где каждый последующий круг логически вытекает из предыдущего и дополняет его, создавая комплексную систему профессиональной компетентности педагога-психолога. Полагаем, что выделенные знания, навыки и умения находятся в тесной взаимосвязи как внутри каждого вида профессиональной гибкости, так и между ними, что обеспечивает системный характер развития профессиональной гибкости. Особенно важным, на наш взгляд, является то, что каждый компонент третьего круга имеет четкую связь с профессиональными компетенциями и видами профессиональной гибкости, представленными в предыдущих кругах модели.

Внешний круг нашей модели представляет собой интегральный результат развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Мы считаем важным подчеркнуть, что достижение высокого уровня развития профессиональной гибкости возможно только при системном развитии всех компонентов, представленных во внутренних кругах модели. На наш взгляд, результативный компонент включает три взаимосвязанных аспекта.

Во-первых, это высокий уровень развития профессиональной гибкости, проявляющийся: в мобильности и переключаемости (быстрая и адекватная смена ориентиров при решении профессиональных задач), адаптивности и пластичности (легкая, быстрая приспособляемость к новым изменяющимся условиям), вариативности и универсальности (в выборе соответствующих умений, навыков и спектре применения компетенций при решении различных профессиональных задач). Во-вторых, это эффективность работы в динамично изменяющейся образовательной среде, что особенно актуально в современных условиях постоянных изменений в системе образования. В-третьих, это высокая адаптивность к новым, стремительно меняющимся условиям, что

обеспечивает высокий уровень профессионализма специалиста при сохранении высокого качества его деятельности.

Практическая значимость разработанной модели заключается в возможности её использования в вузе при проектировании образовательного процесса. Подготовка будущих педагогов-психологов может быть дополнена программами или блоками, нацеленными на развитие представленных в модели компонентов профессиональной гибкости.

Изучение существующих подходов к пониманию данной способности и создание модели позволили нам сформулировать авторское определение ключевого понятия нашего исследования. Опираясь на исследования Л. М. Митиной [104], Э. Ф. Зеера [68], Е. В. Садон [162] и других ученых, а также были выявлены в ходе теоретического анализа сущностные характеристики и структурные компоненты профессиональной гибкости. На наш взгляд, профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов представляет собой интегративная способность студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов, складывающаяся из *когнитивной* (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), *операционно-методической* (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и *личностной* (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника.

Проведенное теоретическое исследование отражает один из возможных вариантов решения проблемы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

1.2. Модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Во втором параграфе первой главы демонстрируется модель, которая обеспечивает развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, показано ее графическое изображение. С опорой на работы ученых раскрыто строение и содержание блоков, выражено значение каждого из используемых научных подходов и соответствующих им принципов реализации исследуемого процесса.

В современной педагогической науке моделирование занимает особое место как один из ведущих методов научного познания. Модель представляет собой искусственно созданный объект, предназначенный для отображения структуры, свойств и характеристик исследуемого педагогического явления или процесса. Как отмечает Е. А. Лодатко [95], она выступает в качестве заместителя оригинала, позволяя исследователю изучать сложные педагогические системы через их упрощенные, но адекватные представления.

Моделирование выступает как важнейший инструмент изучения сложных педагогических процессов, которые характеризуются многофакторностью, нелинейностью развития и высокой степенью неопределенности. Педагогические системы включают в себя множество взаимодействующих элементов: участников образовательного процесса, содержание образования, методы и формы обучения, материально-техническую базу и социокультурную среду. Наша точка зрения совпадает с высказыванием В. И. Загвязинского [65] о возможности охвата моделированием всей совокупности этих элементов в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Одним из ключевых преимуществ моделирования является возможность всестороннего изучения педагогических процессов в контролируемых условиях. Исследователь может варьировать параметры модели, изменять условия протекания процессов и наблюдать за результатами, что было бы

затруднительно или невозможно в реальной образовательной среде. Мы согласны с позицией А. М. Новикова [130] о том, что моделирование открывает уникальные возможности для исследования скрытых педагогических процессов, которые не поддаются непосредственному наблюдению. К таким процессам относятся формирование мотивации учащихся, развитие их когнитивных структур, становление профессиональной компетентности педагогов и другие внутренние механизмы образовательной деятельности.

Важным преимуществом является обеспечение наглядности для отображения исследуемых процессов. Модели позволяют представить абстрактные педагогические концепции в доступной для понимания форме, что особенно важно при обучении будущих педагогов и повышении квалификации практикующих специалистов. Ю. К. Бабанский [15] подчеркивал значимость визуализации педагогических процессов для их более глубокого понимания и эффективного управления ими.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения В. П. Беспалько [23] о важности системного подхода к педагогическому моделированию. Для обеспечения научной обоснованности и практической значимости результатов педагогическое моделирование должно соответствовать ряду важных требований. Прежде всего, модель должна отражать систему взаимосвязанных компонентов в их целостности. Это означает, что нельзя ограничиваться изучением отдельных элементов педагогической системы – необходимо учитывать их взаимное влияние и системные эффекты, возникающие в результате взаимодействия.

Процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, реализованный на основе разработанной модели, обеспечивает подготовку компетентных педагогов-психологов, способных адаптироваться к новым условиям работы, применять различные методы и средства, направленные на решение сложных задач в нестандартных ситуациях будущей профессиональной деятельности.

На рисунке 3 можно наглядно увидеть компоненты каждого блока модели, проследить выявленные связи между ними. В нашу модель вошли четыре блока: целевой – акцентирует внимание на запрос; процессуально-содержательный – отражает основное содержание; методологический – включает в себя набор применяемых подходов; оценочно-результативный – знакомит с критериями и показателями.

Целевой блок играет важную роль в обеспечении социальной значимости нашего педагогического исследования. Цель отражает актуальные потребности образовательной практики и общества в целом, что придает исследованию практическую ценность и способствует внедрению его результатов в реальную педагогическую деятельность. Государственный заказ отражен в основных положениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат) [182], Профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [149]. Социальный заказ содержит подготовку конкурентоспособных, адаптированных и устойчивых к стрессам педагогов-психологов, способных успешно работать в постоянно меняющейся социальной и образовательной среде. Исходя из этого, логично обозначить цель в модели как развитие рассматриваемой гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Целевой блок обеспечивает критериальную основу для оценки эффективности педагогического исследования. Сопоставление полученных результатов с заявленными целями позволяет определить степень успешности научного поиска и наметить направления для дальнейшей работы.

Основное назначение методологического блока заключается в обеспечении научной обоснованности педагогического исследования. Он включает в себя систему философских, общенаучных и конкретно-научных

принципов и подходов, которые определяют способы получения, интерпретации и верификации знаний о педагогических явлениях.



Рисунок 3 – Взаимосвязь блоков развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Значимой для нашего исследования является точка зрения В. И. Загвязинского [64] о том, что методологический подход – это «принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка

зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования».

Объединение компетентностного, субъектно-событийного, системно-деятельностного и коммуникативного подходов в модели обеспечивает всестороннее изучение образовательного процесса. Совокупная значимость данных подходов заключается в создании модели, которая одновременно ориентирована на достижение компетентностных результатов, построена на деятельностной основе, учитывает субъектную позицию участников и реализуется через эффективную коммуникацию.

Компетентностный подход позволяет нам сфокусироваться на изучении способности обучающихся применять полученные знания, умения и личностные качества в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. В работах А. В. Хуторского [187], В.В. Серикова [168], И. А. Зимней [69], В. Н. Введенского [34], В. И. Байденко [17], Э. Ф. Зеера [68], А. Г. Бермуса [22] и др. можно найти подробное описание рассматриваемого подхода. Он ориентирует образовательный процесс на формирование у студентов комплекса профессиональных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в динамично меняющихся условиях. В работах отечественных и зарубежных исследователей компетентностный подход рассматривается как альтернатива традиционному знаниевому подходу, смещая акцент с усвоения знаний на формирование способности эффективно действовать в различных профессиональных ситуациях.

И. А. Зимняя [69] рассматривает компетентностный подход как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. В. И. Байденко [17] подчеркивает, что компетентностный подход предполагает формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие

компетенции. В его понимании, компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. Это не противоречит фундаментальному образованию, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Э. Ф. Зеер [68] акцентирует внимание на том, что компетентностный подход предполагает приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности.

В контексте развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов компетентностный подход реализуется через интеграцию теории и практики. Формирование компетенций происходит не только через освоение теоретического материала в образовательной среде вуза, но и через погружение в практическую деятельность при помощи ситуационных заданий, максимально приближенную к реальным профессиональным ситуациям. Это позволяет студентам не просто накапливать знания, но и учиться применять их в различных контекстах, развивая тем самым профессиональную гибкость. Ориентация на результат обучения предполагает четкое определение ожидаемых результатов в виде сформированных компетенций, которые могут быть продемонстрированы и оценены. Это создает для студентов ясное понимание требований профессии и стимулирует их к саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, компетентностный подход создает методологическую основу для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, обеспечивая их готовность к эффективной деятельности в динамичной образовательной среде. Он позволяет развивать у будущих педагогов-психологов готовность к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию, что является ключевыми характеристиками профессиональной гибкости.

Системно-деятельностный подход позволяет выстроить целостную структуру процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-

психологов. Научное наследие П. Я. Гальперина [49] содержит ключевые идеи о взаимосвязи системного мышления и деятельностной природы формирования профессиональных качеств. В его трудах подчеркивается, что профессиональное становление специалиста происходит не изолированно, а в рамках целостной системы, где все элементы находятся во взаимодействии. Представленный анализ позволяет нам утверждать, что профессиональная гибкость не может быть сформирована вне контекста реальной деятельности, поскольку именно в деятельности проявляются и закрепляются адаптивные механизмы личности. Как нам представляется, образовательная среда вуза должна представлять собой открытую систему, чутко реагирующую на изменения социального запроса и профессиональных требований, что создает естественные условия для развития гибкости будущих специалистов.

В. В. Давыдов [55] рассматривает профессиональную подготовку как процесс самоконструирования личности через освоение различных видов профессиональной деятельности. В его работах подчеркивается, что профессиональная гибкость формируется на стыке внутренних потребностей личности и внешних требований профессии. А. Н. Леонтьев [94] развивает представление о системно-деятельностном подходе как о методологии проектирования образовательных систем нового типа. В его исследованиях особое внимание уделяется принципу единства сознания и деятельности в контексте профессионального образования. Автор доказывает, что профессиональное сознание педагога-психолога, включающее готовность к изменениям и способность к перестройке деятельности, формируется только в процессе активного взаимодействия с профессиональной средой. В исследованиях С. Л. Рубинштейна [154] системно-деятельностный подход раскрывается через призму социального заказа на подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в условиях неопределенности. В его работах особое внимание уделяется созданию педагогических условий, обеспечивающих постепенное наращивание сложности профессиональных

задач, что стимулирует развитие адаптивных способностей будущих педагогов-психологов.

Практическое воплощение системно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов в вузе требует обновление содержания традиционных форм и методов обучения. Государственный заказ, отраженный в нормативных документах, задает ориентиры для проектирования образовательного модуля и авторской программы, направленных на развитие профессиональной гибкости как ключевой способности современного педагога-психолога.

Процесс профессиональной подготовки, выстроенный на основе системно-деятельностного подхода, предполагает погружение будущих педагогов-психологов в квазипрофессиональную деятельность. Ситуационные задания конструируются таким образом, чтобы моделировать ситуации неопределенности, требующие от будущих педагогов-психологов проявления гибкости мышления и поведения. Модуль «Компетентный профи» содержит кейсы с неоднозначными решениями, проекты с изменяющимися условиями, ролевые игры, имитирующие сложные профессиональные ситуации.

Особое значение приобретает создание в образовательной среде вуза условий для развития личностных качеств будущих педагогов-психологов, позволяющих им осознавать и анализировать собственные стратегии адаптации к изменяющимся условиям. Рефлексивные практики, включенные в образовательный процесс, способствуют саморегуляции студентами собственного профессионального развития.

Субъектно-событийный подход акцентирует внимание на субъектной позиции всех участников образовательного процесса и роли образовательных событий в их личностном становлении. В контексте нашего исследования этот подход позволяет изучать механизмы превращения учебной ситуации в личностно значимое событие и условия становления субъектной позиции обучающихся.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна [154] подчеркивается, что именно субъектная позиция личности определяет ее способность к преобразованию окружающей действительности и самой себя. Особую ценность представляет идея автора о том, что субъектность проявляется в способности личности выходить за пределы заданных условий деятельности, преодолевать ситуативные ограничения. В работах В. И. Слободчикова [172] субъектно-событийный подход обогащается концепцией «событийной общности», которая рассматривается как пространство совместного бытия, в котором происходит становление профессионального самосознания. Исследования О. В. Долженко обогатили субъектно-событийный подход пониманием образовательной среды как системы возможностей для проявления и развития субъектности. Автор вводит понятие «событийной образовательной среды», которая характеризуется насыщенностью профессионально значимыми событиями, стимулирующими развитие адаптивных способностей будущих специалистов. Ценным вкладом автора является идея о том, что образовательная среда должна моделировать «точки напряжения», характерные для реальной профессиональной деятельности [59].

Субъектно-событийный подход в контексте развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов основывается на нескольких ключевых положениях. Во-первых, по нашему мнению, будущего педагога-психолога как активного субъекта собственного профессионального становления, способного к осознанному выбору образовательных стратегий и траекторий. Профессиональная гибкость в этом контексте выступает как характеристика субъектности, проявляющаяся в способности к самоопределению и саморегуляции в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

Во-вторых, субъектно-событийный подход рассматривает образовательную среду вуза как пространство возможностей для проживания разнообразных профессионально значимых событий. Насыщенность образовательной среды событиями различного характера создает условия для

развития многомерности восприятия профессиональной реальности, что является важным аспектом профессиональной гибкости.

Субъектно-событийный подход открывает новые перспективы в понимании механизмов развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, акцентируя внимание на значимости индивидуального опыта и трансформационной роли образовательных событий. Он позволяет преодолеть ограничения традиционных подходов к профессиональной подготовке, ориентированных преимущественно на передачу знаний и формирование навыков, и создает методологическую основу для проектирования образовательной среды, стимулирующей развитие субъектности и адаптивных способностей будущих педагогов-психологов.

Коммуникативный подход открывает широкие возможности для моделирования профессионального общения с клиентом в рамках квазипрофессиональной деятельности. Применение данного подхода в подготовке педагогов-психологов создает благоприятные условия для развития коммуникативной гибкости.

Примечательно, что в концепции Е. И. Пассова [140] коммуникативная компетентность рассматривается не как статичный набор умений, а как динамическая характеристика, развивающаяся в процессе освоения различных коммуникативных стратегий и тактик. Значительный вклад в развитие коммуникативного подхода внесли работы П. Б. Гурвича [53], где профессиональное общение рассматривается через призму ситуативной обусловленности. Исследователь акцентирует внимание на том, что эффективное профессиональное общение предполагает умение выходить за рамки стереотипных коммуникативных моделей и конструировать новые способы взаимодействия в нестандартных ситуациях.

Методологическая ценность коммуникативного подхода в контексте развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов определяется несколькими положениями. Прежде всего, данный подход позволяет рассматривать коммуникативную гибкость как способность

адаптировать коммуникативное поведение к особенностям ситуации взаимодействия, индивидуальным характеристикам партнера по общению и собственным коммуникативным задачам. В профессиональной деятельности педагога-психолога это качество приобретает особую значимость, поскольку эффективность психолого-педагогического воздействия напрямую зависит от способности специалиста устанавливать и поддерживать продуктивный контакт с различными категориями клиентов.

Более того, коммуникативный подход акцентирует внимание на диалогической природе профессионального взаимодействия, предполагающей равноправие и взаимную открытость участников коммуникации. Диалогичность профессионального общения требует от педагога-психолога готовности к изменению собственной позиции, умения видеть ситуацию глазами другого, что является важным аспектом профессиональной гибкости.

Помимо этого, в рамках коммуникативного подхода особое значение приобретает моделирование разнообразных коммуникативных ситуаций в процессе профессиональной подготовки. Квазипрофессиональная деятельность, организованная на основе данного подхода, создает условия для освоения студентами различных коммуникативных стратегий и тактик, развития умения распознавать коммуникативные барьеры и находить способы их преодоления.

Существенным аспектом коммуникативного подхода является также понимание коммуникации как многоканального процесса, включающего вербальные и невербальные компоненты. Профессиональная гибкость педагога-психолога проявляется в способности интегрировать различные каналы передачи информации, адекватно интерпретировать невербальные сигналы и гибко использовать различные коммуникативные средства в зависимости от ситуации взаимодействия.

Совокупность рассмотренных методологических подходов создает мощный инструментарий для исследования изучаемого процесса, обеспечивая его всестороннее изучение и практико-ориентированное преобразование.

Далее представим содержание каждого принципа нашей модели:

1. Принцип контекстуальности – заключается в погружении студентов в профессиональный контекст деятельности педагога-психолога. Образовательный процесс строится с учетом реальных профессиональных ситуаций и задач. Студенты решают ситуационные задания, моделирующие типичные и нестандартные ситуации из практики, что позволяет развивать умение адаптироваться к различным контекстам профессиональной деятельности. Учебный материал преподносится не абстрактно, а в связи с конкретными профессиональными задачами.

2. Принцип вариативности – предполагает освоение разнообразных подходов, методов и технологий работы, формирование готовности к изменениям. Студентам предоставляется возможность выбора образовательных траекторий, форм работы, тем исследований. Образовательная среда насыщается альтернативными точками зрения, разнообразными профессиональными практиками, что развивает способность будущих педагогов-психологов адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности.

3. Принцип деятельности – основан на активном включении студентов в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность. Он выступает как основной механизм развития профессиональной гибкости, обеспечивая ее развитие через практический опыт, рефлекссию и постоянную адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной среды. Профессиональная гибкость развивается только в процессе решения реальных профессиональных задач, требующих от специалиста поиска нестандартных решений и адаптации к новым условиям деятельности.

4. Принцип развития – ориентирует образовательный процесс на постоянное профессиональное и личностное совершенствование будущих

педагогов-психологов. Предполагает создание условий для непрерывного профессионального роста, расширения профессионального репертуара, развития адаптивных способностей. Образовательная среда стимулирует стремление к саморазвитию и самосовершенствованию как основе профессиональной гибкости.

5. Принцип смыслообразования – направлен на развитие у будущих педагогов-психологов личностного смысла профессиональной деятельности и профессиональной гибкости. Образовательный процесс организуется таким образом, чтобы студенты осознавали ценность и значимость профессиональной гибкости для эффективной работы педагога-психолога.

6. Принцип рефлексии опыта – предполагает систематический анализ и осмысление будущими педагогами-психологами своего профессионального опыта. Включает регулярную рефлексию учебно-профессиональной деятельности, анализ успехов и неудач, выявление причин затруднений и поиск путей их преодоления. Развивает способность к самоанализу как важнейшему компоненту профессиональной гибкости, позволяющему корректировать свою деятельность в изменяющихся условиях.

7. Принцип диалога – предусматривает организацию образовательного процесса на основе диалогического взаимодействия между всеми участниками. Развитие профессиональной гибкости происходит через коммуникацию, обмен мнениями, столкновение различных точек зрения. Создается среда открытого профессионального общения, где будущие педагоги-психологи учатся воспринимать различные позиции, вести конструктивный диалог, аргументировать свою точку зрения и принимать иные взгляды, что является важным аспектом профессиональной гибкости.

8. Принцип сотрудничества – основан на организации совместной деятельности студентов, преподавателей и практикующих специалистов. Предполагает командную работу, групповое решение проблем, совместную рефлексию, взаимопомощь и взаимообучение. Развивает навыки работы в команде, способность к кооперации, готовность к совместному поиску

решений в сложных профессиональных ситуациях, что значительно расширяет адаптационные возможности будущих педагогов-психологов.

Реализация этих принципов в комплексе создает образовательную среду, способствующую эффективному развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, подготавливая их к успешной адаптации в динамично меняющихся условиях профессиональной деятельности.

Процессуально-содержательный блок отражает компоненты развития профессиональной гибкости: когнитивная гибкость (знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики; знания о методической стороне учебного процесса, о развитии мотивации и саморегуляции у студентов, с учетом психолого-педагогических технологий); операционно-методическая гибкость (коммуникативные, организационные и методические умения и действия); личностная гибкость (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия).

Когнитивная гибкость представляет собой интеллектуальную основу профессиональной деятельности педагога-психолога. Она включает систему профессиональных знаний, позволяющих специалисту адаптироваться к разнообразным ситуациям образовательного процесса. Данный компонент охватывает знания о методах диагностики психологического состояния обучающихся, что позволяет своевременно выявлять проблемные зоны и потенциал развития. Педагог-психолог, обладающий когнитивной гибкостью, владеет разнообразным инструментарием для проведения психологической коррекции, может гибко подбирать методики в зависимости от индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса. Особую значимость имеют знания в области консультирования различных участников образовательного процесса – обучающихся, педагогов и родителей. При этом когнитивная гибкость позволяет учитывать специфику каждой целевой группы, применять дифференцированный подход. В образовательном контексте когнитивная гибкость включает понимание механизмов

формирования и развития мотивации у студентов, а также способов стимулирования их саморегуляции. Педагог-психолог, обладающий развитой когнитивной гибкостью, способен интегрировать различные психолого-педагогические технологии, адаптируя их к конкретным образовательным задачам.

Операционно-методическая гибкость представляет собой практическую реализацию профессиональных знаний в деятельности педагога-психолога. Этот компонент отражает способность специалиста эффективно применять профессиональные умения и действия в изменяющихся условиях образовательной среды. Коммуникативные умения в структуре операционно-методической гибкости позволяют педагогу-психологу устанавливать продуктивный контакт с различными категориями участников образовательного процесса, варьировать стиль общения в зависимости от ситуации, возрастных и индивидуальных особенностей собеседника. Специалист способен эффективно слушать, задавать вопросы, преодолевать коммуникативные барьеры, применять различные техники активного слушания и обратной связи. Организационные умения проявляются в способности структурировать профессиональную деятельность, планировать и реализовывать различные мероприятия психолого-педагогической направленности, координировать взаимодействие различных участников образовательного процесса. Педагог-психолог с развитой операционно-методической гибкостью эффективно организует индивидуальную и групповую работу, учитывая динамику группы и индивидуальные особенности участников. Методические умения и действия позволяют специалисту адаптировать существующие и разрабатывать новые методики работы, модифицировать приемы и техники в соответствии с конкретными задачами и условиями. Педагог-психолог способен творчески применять профессиональный инструментарий, комбинировать различные методы и подходы для достижения максимального эффекта.

Личностная гибкость представляет собой фундаментальную основу профессиональной гибкости педагога-психолога, определяющую его способность к саморазвитию и адаптации в профессиональной среде. Эмпатия как компонент личностной гибкости позволяет специалисту понимать эмоциональное состояние других людей, сопереживать им, что создает основу для установления доверительных отношений. Педагог-психолог с развитой эмпатией способен чувствовать нюансы эмоциональных состояний участников образовательного процесса, что позволяет ему точнее диагностировать проблемы и эффективнее оказывать психологическую поддержку. Толерантность проявляется в принятии различных мировоззренческих позиций, культурных особенностей, индивидуальных проявлений личности. Педагог-психолог, обладающий этим качеством, способен работать с представителями различных социальных групп, проявляя уважение к их ценностям и особенностям, что особенно важно в условиях современной поликультурной образовательной среды. Эмоциональная рефлексия позволяет специалисту осознавать собственные эмоциональные реакции, управлять ими, а также анализировать эмоциональный фон взаимодействия с участниками образовательного процесса. Развитая эмоциональная рефлексия способствует профилактике профессионального выгорания.

Структура компонентов профессиональной гибкости будущего педагога-психолога представлена в таблице 5. Важной функцией процессуально-содержательного блока является обеспечение методического единства педагогического исследования. Он определяет совокупность методов обучения, форм организации образовательного процесса, средств для создания необходимой образовательной среды, устанавливает правила их применения и критерии валидности получаемых результатов. Это создает методическую основу для воспроизводимости исследования. Мы использовали следующие методы: словесные (дебаты, круглый стол), наглядные (моделирование диагностических и коррекционных процедур),

практические (ролевые игры, ситуационные задания, кейс-стади, метод проектов, метод супервизии, метод профессиональных проб, метод экспертных оценок).

Таблица 5 – Структура компонентов профессиональной гибкости будущего педагога-психолога

Компонент	Содержание	Функции в профессиональной деятельности
Когнитивная гибкость	Знания о методах диагностики Знания о коррекционных подходах Знания о консультировании различных групп Знания о психогигиене и профилактике Знания о методической организации учебного процесса Знания о развитии мотивации и саморегуляции	Обеспечение теоретической базы для профессиональной деятельности Формирование концептуального понимания психологических процессов Создание основы для выбора адекватных методов работы Обеспечение возможности прогнозирования результатов воздействия
Операционно-методическая гибкость	Коммуникативные умения и действия Организационные умения и действия Методические умения и действия	Практическая реализация профессиональных знаний Адаптация методов работы к конкретным условиям Обеспечение эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса Организация различных форм психолого-педагогической работы
Личностная гибкость	Эмпатия Толерантность Эмоциональная рефлексия	Создание психологически безопасной среды взаимодействия Обеспечение принятия индивидуальных особенностей клиентов Профилактика профессионального выгорания Развитие профессионального самосознания

Среди эффективных форм выделяются дискуссии, открывающие возможности для обсуждения теоретических и практических аспектов эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

Основными формами также являются: тренинги, симуляции профессиональных ситуаций, проблемные лекции, проектные мастерские,

имитационные игры, групповые консультации, открытые занятия, мастер-классы и т. д.

Учебный процесс осуществляется с помощью следующих средств: специально разработанные ситуационные задания, учебники, методические рекомендации, сборники кейсов, учебно-методические комплексы, диагностические комплекты, коррекционно-развивающие программы, профессиональные стандарты, рабочие тетради с упражнениями, рефлексивные дневники и т. д.

В модели предусматривается поэтапное развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза с использованием событийно организованной деятельности и созданием эмоционально насыщенного взаимодействия.

По нашему мнению, развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза будет эффективным, если реализованы педагогические условия как системообразующие компоненты модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, предполагающие: вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Выбор первого педагогического условия обусловлен тем, что развитие личностной гибкости будущих педагогов-психологов эффективно в условиях неформального образования в процессе реализации авторской программы, способствующей развитию личностных качеств в специально смоделированных профессиональных ситуациях. Введение второго условия

продиктовано необходимостью внедрения в образовательный процесс ситуационных заданий, отражающих новые социальные и профессиональные вызовы, возникшие в результате политических, социальных изменений и расширения перечня целевых групп обучающихся для оказания им адресной психолого-педагогической помощи. Выявление третьего педагогического условия связано с тем, что некоторые дисциплины и темы психолого-педагогического образования студентов требуют более углубленного рассмотрения в рамках предложенного модуля для получения будущими педагогами-психологами более полной базы знаний, позволяющей вариативно выбирать необходимый способ решения усложняющихся профессиональных задач. Обоснование данных условий и их характеристика будет подробно представлена в параграфе 1.3.

Оценочно-результативный блок модели процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов представляет собой завершающий компонент, который обеспечивает измерение, анализ и интерпретацию полученных результатов, а также оценку степени достижения поставленных исследовательских целей. В таблице 6 отражена система критериев, показателей и уровней, которые позволяют объективно оценить степень подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы.

Таблица 6 – Критерии, показатели и уровни развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Когнитивный критерий	
<i>Показатели</i>	<i>Уровни</i>
Знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики; знания о методической стороне учебного процесса, развитии мотивации и саморегуляции у студентов, психолого-педагогических технологиях.	<i>Высокий уровень:</i> достаточная глубина знаний базовых психолого-педагогических понятий и технологий, наличие полной базы знаний о способах психолого-педагогического сопровождения. <i>Средний уровень:</i> недостаточные знания базовых психолого-педагогических понятий и технологий, недостаточно полная база знаний о способах психолого-педагогического сопровождения. <i>Низкий уровень:</i> фрагментарные знания о базовых психолого-педагогических понятий и технологий, отсутствует база

	знаний о способах психолого-педагогического сопровождения.
Деятельностный критерий	
Показатели	Уровни
Умения осуществлять психологическое просвещение педагогов, родителей образовательных организаций (ОО); умение проводить консультации для обучающихся, родителей, педагогов ОО; умение проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися; умение планировать и проводить диагностическое обследование и экспертизу; умение разрабатывать программы развития, воспитания и социализации обучающихся коррекционных программ; умение разрабатывать рекомендации педагогам, родителям и другим работникам ОО.	<i>Высокий уровень:</i> активное проявление умений эффективно работать с обучающимися, педагогами и родителями ОО; умений разрабатывать методическое обеспечение; способность планировать и проводить мероприятия в соответствии с видами психолого-педагогической деятельности. <i>Средний уровень:</i> пассивное проявление умений эффективно работать с обучающимися, педагогами и родителями ОО; умений разрабатывать методическое обеспечение; присутствует способность планировать и проводить мероприятия в соответствии с видами психолого-педагогической деятельности. <i>Низкий уровень:</i> отсутствует проявление умений эффективно работать с обучающимися, педагогами и родителями ОО; умений разрабатывать методическое обеспечение; снижена способность планировать и проводить мероприятия в соответствии с видами психолого-педагогической деятельности.
Личностный критерий	
Показатели	Уровни
Эмпатия; Толерантность; Эмоциональная рефлексия.	<i>Высокий уровень:</i> выраженное проявление эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии. <i>Средний уровень:</i> недостаточное проявление эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии. <i>Низкий уровень:</i> отсутствие проявления эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии.

Процедура диагностики в рамках исследования представляла собой выделение структурных компонентов профессиональной гибкости, определение ее качественных и количественных характеристик, разработку системы критериев и показателей. Были выделены компоненты профессиональной гибкости (деятельностный, когнитивный, личностный), определены уровни их проявления (высокий, низкий, средний) и разработаны

соответствующие критериям и уровням показатели. Инструментарий включал стандартизированные и авторские тесты, анкеты, опросники, протоколы экспертной оценки и другие методы.

Таким образом, на рисунке 4 представлена модель процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, разработанная на основе совокупности компетентностного, системно-деятельностного, субъектно-событийного и коммуникативного подходов с учётом социального заказа общества, запросов работодателей и требований профессиональных стандартов по подготовке данных специалистов в вузе, при использовании всего потенциала образовательного пространства учреждения.

Модель характеризуется следующими признаками:

1) системностью, так как все её части связаны и имеют влияние друг на друга, ориентированы на развитие у будущих педагогов-психологов профессиональной гибкости до более высокого уровня;

2) операциональностью, так как модель предоставляет инструментарий для реализации конкретных педагогических и психологических форм, методов, средств, направленный на развитие профессиональной гибкости, что выражается в умении к адаптации в изменяющихся условиях образовательной среды и готовности к решению нестандартных профессиональных задач;

3) реализуемостью, так как модель ориентирована на активное участие преподавателей и будущих педагогов-психологов в процессе развития профессиональной гибкости, обеспечивая применение модели в учебном процессе в рамках формального и неформального образования.

Целевой блок	ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЗАКАЗ			СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ			Ориентационно-целевая функция		
	- Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ - ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат) (22 февраля 2018 г. № 122 (ред. от 27.02.2023)) - Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н)			Подготовка конкурентоспособных, адаптированных и устойчивых к стрессам педагогов-психологов, способных успешно работать в постоянно меняющейся социальной и образовательной среде					
	ЦЕЛЬ – развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза								
Методологический блок	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ						Нормативно-регламентирующая функция		
	Компетентностный		Системно-деятельностный		Субъектно-событийный			Коммуникативный	
	Контекстуальности и вариативности		Деятельности и развития		Смыслообразования и рефлексии опыта			Диалога и сотрудничества	
Процессуально-содержательный блок	Содержание развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза							Организационно-формирующая функция	
	Когнитивная гибкость: - способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов, в том числе по вопросам психогигиены и профилактики; - способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции, психолого-педагогические технологии.			Операционно-методическая гибкость: - коммуникативные умения и действия; - организационные умения и действия; - методические умения и действия.		Личностная гибкость: - эмпатия; - толерантность; - эмоциональная рефлексия.			
	Сформированные			профессиональные		компетенции			
	Этапы развития: подготовительный, основной и заключительный								
	Педагогические условия	Вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху», способствующей развитию личностной гибкости и проявляющейся в эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии.			Методы: ролевые игры, ситуационные задания, кейс-стади, дебаты, метод проектов, метод супервизии, метод профессиональных проб, моделирование диагностических и коррекционных процедур, круглый стол, метод экспертных оценок;				
		Использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости в динамично изменяющейся образовательной среде.			Формы: дискуссии, тренинги, симуляции профессиональных ситуаций, проблемные лекции, проектные мастерские, имитационные игры, групповые консультации, открытые занятия, мастер-классы;				
		Применение в образовательной среде вуза модуля «Компетентный профил», направленного на освоение обучающимися методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.			Средства: специально разработанные ситуационные задания, учебники, методические рекомендации, сборники кейсов, учебно-методические комплексы, диагностические комплекты, коррекционно-развивающие программы, профессиональные стандарты, рабочие тетради с упражнениями, рефлексивные дневники.				
	Оценочно-результативный блок	Критерии		Показатели					Оценочно-коррекционная функция
		Когнитивный		Знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики; знания о методической стороне учебного процесса, развитии мотивации и саморегуляции у студентов, психолого-педагогических технологиях.					
		Деятельностный		Умения осуществлять психологическое просвещение педагогов, родителей образовательных организаций (ОО); умение проводить консультации для обучающихся, родителей, педагогов ОО; умение проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися; умение планировать и проводить диагностическое обследование и экспертизу; умение разрабатывать программы развития, воспитания и социализации обучающихся коррекционных программ; умение разрабатывать рекомендации педагогам, родителям и другим работникам ОО.					
Личностный		Эмпатия; толерантность; эмоциональная рефлексия.							
Уровни развития профессиональной гибкости: высокий, средний, низкий									
Результат: переход студентов на более высокий уровень развития профессиональной гибкости									

Рисунок 4 – Модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

1.3. Педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

В третьем параграфе первой главы выделяются и подробно анализируются педагогические условия, необходимые для эффективного развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в процессе их подготовки в образовательной среде вуза. Подчеркивается важность подобранных форм работы для реализации каждого этапа исследуемого процесса. Особое внимание уделяется потенциалу образовательной организации высшего образования.

Проблема педагогических условий в образовательном процессе высшей школы привлекает внимание многих исследователей, что обусловило появление множественных трактовок данного термина. Интересной является трактовка В. И. Андреева [7], в которой педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и организационных форм обучения для достижения дидактических целей. В качестве рабочего определения целесообразно рассматривать педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач.

Современные научные подходы к исследованию педагогических условий характеризуются разнообразием методологических позиций. Мы разделяем точку зрения В. В. Серикова [168], который подчеркивает, что педагогические условия следует рассматривать как внешние факторы, оказывающие существенное влияние на процесс обучения и способствующие его оптимизации. Данный подход акцентирует внимание на воздействии педагогических условий на протекание педагогического процесса и достижение желаемых образовательных результатов.

Особую актуальность приобретает применение педагогических условий для развития профессиональной гибкости будущих специалистов, в частности педагогов-психологов. Э. Ф. Зеер [68] отмечает, что профессиональная гибкость является важнейшей характеристикой современного специалиста, позволяющей ему успешно адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Роль педагогических условий в развитии данного качества заключается в создании образовательной среды, способствующей формированию адаптивных способностей, готовности к непрерывному профессиональному развитию. Достижение эффективности в образовательной среде вуза через реализацию педагогических условий предполагает системный подход к их проектированию, внедрению и мониторингу результативности, что позволяет обеспечить качественную подготовку конкурентоспособных специалистов.

На основе анализа научных публикаций (В. А. Беликов [20], В. А. Брушлинский [30], И. Е. Высотова [44], С. М. Вишнякова [41], И. Н. Габа [46], А. Н. Дахин [56] и др.) и нормативно-правовых документов сферы образования выявлен потенциал образовательной среды вуза для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов: это условия, ресурсы, резервы, то есть возможности вуза, которые преподаватель может использовать в своей работе. Для содержательного наполнения термина «потенциал образовательной среды вуза» был применен подход И. Н. Габы [46], толкующую понятие как совокупность условий и возможностей осуществлять жизнедеятельность субъектов образовательной среды, способствовать их самореализации и развитию личности, удовлетворять социальные потребности, адаптировать к социальным изменениям. Сюда можно отнести, например, именной аудиторный фонд, рассказывающий о личностном и профессиональном самоопределении и саморазвитии выдающейся личности и дающий конкретный пример для подражания, мотивирующий студентов на самообразование. В итоге применительно к теме диссертации термин «потенциал образовательной среды вуза» трактуется как

совокупность возможностей для использования активных методов обучения, развивающих адаптивность и пластичность; создания предметной среды для развития вариативности и универсальности; построения стратегии профессионального развития и саморазвития в соответствии с индивидуальными особенностями будущих педагогов-психологов; развития профессиональных мобильности, переключаемости и вариативность выпускника за счёт применения разных форм обучения.

Был определен потенциал образовательной среды вуза, необходимый для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Вуз должен предоставлять следующие возможности: внедрять разнообразные (с учётом индивидуальных особенностей) средства создания предметной среды для развития вариативности и универсальности личности студентов; применять в образовательном процессе цифровые технологии, развивающие мобильность и переключаемость; использовать активные методы и формы обучения для развития профессиональной адаптивности и пластичности будущих педагогов-психологов.

Образовательной средой послужили: общий аудиторный фонд вуза, именные аудитории д-ра пед. наук Н. Н. Никитиной, народного учителя СССР П. П. Головина; фонд Дома учителя для проведения творческих встреч с работодателями и практикующими специалистами; педагогический технопарк «Кванториум» для организации обучения будущих педагогов-психологов методикам и технологиям психолого-педагогического сопровождения с использованием современного оборудования, средств обучения и воспитания; технопарк универсальных педагогических компетенций им. А. В. Штрауса.

Изучение литературы по проблеме позволило выявить и сформулировать необходимые для проведения исследования педагогические условия: вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося (проявляется в эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии); использование ситуационных заданий, направленных на развитие

когнитивной, операционной и коммуникативной (составных частей операционно-методической) гибкости студента, решающего задачи в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Первое педагогическое условие предполагало вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося. При разработке блоков, тематического планирования и конспектов занятий мы опирались на основные положения субъектно-событийного и коммуникативного подходов. Подбор упражнений и заданий осуществлялся в соответствии с принципами диалога и сотрудничества, смыслообразования и рефлексии опыта.

По нашему мнению, личностные качества будущих педагогов-психологов могут получить свое развитие в процессе освоения программы, которая являлась дополнением к образовательной программе. Уровень развития личностных качеств позволяет сделать вывод относительно личностного критерия для оценки профессиональной гибкости у студентов. Методы образовательной деятельности были выбраны таким образом, чтобы преподаватель имел возможность максимально использовать потенциал образовательной среды. Это способствует достижению наилучшего результата в процессе освоения авторской программы.

Процесс развития личностной гибкости был разделен на три последовательных этапа. Содержание каждого из них касалось толерантности, эмоциональной рефлексии и эмпатии. Реализация первого педагогического условия происходила посредством решения следующих задач: 1) первичная диагностика для исследования уровня развития эмпатии, толерантности, эмоциональной рефлексии; 2) реализация авторской программы «Путь к успеху»; 3) повторная диагностика для выявления актуального уровня развития личностных качеств.

Опишем подробнее содержание каждого из этапов.

1. На первом этапе было проведено тестирование будущих педагогов-психологов на предмет изучения уровня развития личностных качеств.

2. На основном этапе шла реализация в образовательной среде вуза авторской программы «Путь к успеху». Занятия способствовали развитию личностных качеств будущего педагога-психолога, которые позволяют ему вариативно взаимодействовать с разными типами клиентов, проявлять пластичность и адаптивность в стрессовых и конфликтных ситуациях. Как нам представлялось, главной целью программы являлось развитие личностной гибкости на основе включения студентов в ролевые игры, решение кейсов, анализ ситуаций, дискуссий с преподавателем, групповую работу, направленную на развитие навыков саморефлексии, эмпатии, решения проблем, принятия решений в условиях неопределенности, управления стрессом.

Структура авторской программы «Путь к успеху» содержала три модуля, включающих разделы и темы: «Мастерство эмпатии» (эмпатия как основа профессии; развитие эмпатического мышления; строительство эмпатических отношений); «Основы толерантности: работа с разнообразием» (культивирование толерантности; развитие толерантного мышления; толерантность в психолого-педагогической практике); «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания» (овладение искусством эмоциональной рефлексии; развитие эмоционального самосознания; понимание себя через эмоции).

Привлечение будущих педагогов-психологов к реализации данной программы стало возможным благодаря созданию поддерживающей образовательной среды, включающей атмосферу доверия и безопасности, где студенты могли свободно выражать свои мысли и чувства посредством участия в групповой или индивидуальной работе. Образовательный процесс был построен таким образом, что в конце каждого занятия осуществлялась регулярная супервизия, которая помогла будущим педагогам-психологам

обработать полученный опыт, проанализировать собственные реакции и развить ключевые личностные качества для осуществления психолого-педагогического сопровождения.

При проведении работы по развитию личностной гибкости мы применили соответствующие задачам каждого модуля специально подобранные формы и средства для организации учебной деятельности (таблица 7).

Таблица 7 – Основные методы, формы и средства развития личностной гибкости в рамках реализации авторской программы «Путь к успеху»

	Модуль «Мастерство эмпатии»	Модуль «Основы толерантности: работа с разнообразием»	Модуль «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания»
Методы	ролевые игры, ситуационные задания, кейс-стади, дебаты, ведение дневников рефлексии	дебаты, круглый стол, анализ конфликтных ситуаций, ролевые игры, творческие задания	ведение дневника самонаблюдения, написание автобиографического письма, ролевые игры, кейс-стади
Формы	дискуссии, тренинги, симуляции профессиональных ситуаций	дискуссии, тренинги, симуляции конфликтных ситуаций,	дискуссии, тренинги, симуляции личностных ситуаций
Средства	учебники, методические рекомендации, рабочие тетради, презентации, видеоролики, специально разработанные ситуационные задания	учебники, методические рекомендации, сборники кейсов, презентации, видеоролики, художественные произведения	учебники, рабочие тетради с упражнениями, методические рекомендации, видеоролики медитаций, аудиозаписи релаксационных упражнений, интернет-ресурсы

В процессе развития личностной гибкости будущих педагогов-психологов использовался широкий спектр методов, форм и средств обучения. Особое место в арсенале педагогических инструментов занимали ролевые игры, позволяющие студентам примерить на себя различные

профессиональные роли и развить эмпатическое восприятие. Моделирование профессиональных ситуаций через ситуационные задания и кейс-стади требовало проявления эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии, где будущие специалисты учились распознавать эмоциональные сигналы и адекватно на них реагировать. Организованное обсуждение проблемных вопросов в формате дебатов и круглых столов было связано с проявлением профессионально важных качеств в деятельности педагога-психолога, формируя умение слушать и уважать мнения других. Значительную роль играло ведение дневников рефлексии и самонаблюдения, что способствовало систематической фиксации собственных эмоциональных реакций и их анализу.

Среди эффективных форм организации обучения выделялись дискуссии, открывающие возможности для обсуждения теоретических и практических аспектов эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в профессиональной деятельности. Интенсивной формой обучения выступали тренинги, направленные на развитие необходимых навыков через практические упражнения и групповую работу. Воссоздание реалистичных сценариев из практики психолого-педагогической деятельности происходило через симуляции профессиональных и конфликтных ситуаций для отработки необходимых навыков. При моделировании личностных ситуаций создавались обстоятельства, требующие осознания и управления своими эмоциями.

В качестве средств обучения активно применялись учебники, содержащие теоретический материал по основам эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии. Практические инструкции предоставлялись через методические рекомендации по развитию соответствующих навыков. Структурированные материалы для выполнения практических заданий содержались в рабочих тетрадях с упражнениями. Визуальное сопровождение теоретического материала обеспечивалось через презентации. Наглядные примеры эмпатического и толерантного взаимодействия демонстрировались в

видеороликах, которые также использовались для практики медитаций. Для анализа и обсуждения предлагались сборники кейсов с подборкой ситуаций.

Рассуждая о потенциале образовательной среды вуза, мы опирались на положения субъектно-событийного подхода при разработке занятий авторской программы «Путь к успеху». Нами были рассмотрены компоненты образовательной среды вуза, необходимые для реализации каждого модуля программы в таблице 8.

Таблица 8 – Потенциал образовательной среды вуза для реализации модулей авторской программы «Путь к успеху»

	Потенциал образовательной среды вуза
Модуль «Мастерство эмпатии»	Комфортабельные и просторные аудитории, оборудованные для проведения интерактивных занятий, ролевых игр и групповой работы (достаточное пространство для движения, возможность работы в малых группах); совместные мероприятия с психологической службой вуза (тренинги)
Модуль «Основы толерантности: работа с разнообразием»	Привлечение к процессу обучения студенческих клубов и объединений по интересам, направленных на развитие толерантности и межкультурного диалога; доступ к комфортабельным аудиториям, позволяющим проводить интерактивные занятия, групповые дискуссии и работу в малых группах
Модуль «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания»	Выбор удобного времени для проведения занятий, обеспечение достаточного времени для практических упражнений и индивидуальной работы для реализации необходимости в тишине и релаксация для практик осознанности; доступ к учебной и научной литературе по теме эмоциональной рефлексии, самопознания и различным методам работы с эмоциями

Ключевым элементом данной среды выступали комфортабельные и просторные аудитории, специально оборудованные для проведения интерактивных занятий, ролевых игр и разнообразной групповой работы. Такие пространства обеспечивали необходимые условия для свободного движения участников и организации работы в малых группах, что, по нашему

мнению, было особенно важно при развитии эмпатических навыков, толерантности и навыков эмоциональной рефлексии. Значимым ресурсом выступало взаимодействие с различными структурными подразделениями вуза, в частности, с психологической службой, которая содействовала в проведении профессиональных тренингов. Привлечение студенческих клубов и объединений по интересам, ориентированных на развитие толерантности и межкультурного диалога, существенно обогащало образовательный процесс и создавало дополнительные возможности для практического применения осваиваемых навыков.

3. Заключительный этап. На нем проводилась диагностика достигнутого уровня развития компонентов личностной гибкости, таких как эмпатия, толерантность и эмоциональная рефлексия.

Результатом реализации авторской программы явилось повышение уровня самосознания (понимание своих эмоциональных реакций и способов их регулирования), стрессоустойчивости (эффективная адаптация к изменениям), развитие эмпатии и толерантности (способность видеть ситуацию с точки зрения разных типов клиентов), увеличение уровня самооценки и уверенности в себе (позитивное отношение к себе и своим способностям). Описанное нами первое педагогическое условие позволило будущему педагог-психологу развить в себе необходимые личностные качества.

Второе педагогическое условие заключалось в использовании ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза. Положения коммуникативного и системно-деятельностного подходов легли в основу содержания заданий для решения студентами. Принципы развития, деятельности, диалога и сотрудничества позволили организовать наиболее эффективным образом организовать процесс решения.

Процесс профессиональной подготовки в вузе в рамках реализации второго педагогического условия был направлен на развитие у будущих педагогов-психологов когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости через погружение в специально разработанные ситуационные задания различных типов. На наш взгляд, данное педагогическое условие являлось логическим продолжением первого, поскольку развитые личностные качества (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) становились основой для развития умений и навыков в практической деятельности.

Реализация второго педагогического условия осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе проводилась диагностика исходного уровня когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости будущих педагогов-психологов. Основным этапом был посвящен непосредственной работе с различными типами ситуационных заданий, соответствующих каждому виду гибкости. На заключительном этапе оценивалась динамика развития всех компонентов профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

Особенностью реализации данного педагогического условия, как мы считали, являлось то, что для каждого вида гибкости был разработан свой, специфический, тип ситуационных заданий. Для развития когнитивной гибкости использовались ситуации-оценки, требующие от студентов анализа, критического мышления и выработки собственной позиции. Операционная гибкость развивалась через ситуации-проблемы, предполагающие поиск и применение различных способов решения профессиональных задач. Коммуникативная гибкость развивалась в процессе работы с ситуациями-иллюстрациями, демонстрирующими различные модели профессионального взаимодействия.

Важно отметить, что образовательная среда вуза при реализации второго педагогического условия выступала, по нашему мнению, не только как контекст, но и как активный фактор развития профессиональной гибкости. Динамичность и вариативность образовательной среды создавали

дополнительные стимулы для развития адаптивности и пластичности профессионального мышления и поведения будущих педагогов-психологов.

Нами были рассмотрены основные методы, формы и средства, использованные в рамках реализации второго педагогического условия (таблица 9).

Таблица 9 – Методы, формы и средства развития профессиональной гибкости через ситуационные задания

Вид гибкости	Тип ситуаций	Методы	Формы	Средства
Когнитивная гибкость	Ситуация-оценка	Метод проблемного анализа, метод экспертных оценок, мозговой штурм, дискуссионные методы, критическое мышление	Семинары-дискуссии, круглые столы, экспертные группы, проблемные лекции	Сборники ситуационных заданий, научные статьи с противоречивыми данными, видеоматериалы профессиональных ситуаций, аналитические схемы
Операционная гибкость	Ситуация-проблема	Проектный метод, кейс-метод, моделирование профессиональной деятельности, практические упражнения	Практикумы, лабораторные работы, мастер-классы, проектные мастерские, имитационные игры	Технологические карты, алгоритмы деятельности, профессиональные инструменты, методические разработки, интерактивные тренажеры
Коммуникативная гибкость	Ситуация-иллюстрация	Рольвые и деловые игры, метод социодрамы, интерактивное моделирование, коммуникативные тренинги, супервизия	Тренинги, деловые игры, имитационное моделирование, групповые консультации, коммуникативные практикумы	Видеозаписи консультаций, сценарии деловых игр, коммуникативные карты, аудиозаписи профессиональных диалогов, рефлексивные дневники

Среди методов развития профессиональной гибкости особую значимость имели проблемный анализ и критическое мышление, проектный метод и моделирование профессиональной деятельности, а также рольвые

игры и коммуникативные тренинги. Данные методы, как мы считали, создавали основу для формирования многомерного профессионального мышления, вариативных способов решения профессиональных задач и адаптивных коммуникативных стратегий, что в совокупности обеспечивало целостное развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

В качестве наиболее эффективных форм организации образовательного процесса нами выделялись семинары-дискуссии и круглые столы, практикумы и имитационные игры, тренинги и деловые игры. На наш взгляд, эти формы создавали образовательное пространство, в котором студенты могли активно обмениваться мнениями, отрабатывать профессиональные навыки в различных контекстах и осваивать разнообразные модели профессионального взаимодействия.

Ключевыми средствами развития профессиональной гибкости выступали сборники ситуационных заданий и аналитические схемы, технологические карты и интерактивные тренажеры, видеозаписи консультаций и коммуникативные карты. Согласно нашей позиции, данные средства обеспечивали информационную основу для развития профессионального мышления, практико-ориентированный характер обучения и наглядность в освоении коммуникативных стратегий.

Представленная система методов, форм и средств развития профессиональной гибкости через ситуационные задания обеспечивала, как мы полагали, комплексный подход к формированию данного профессионально значимого качества, учитывала специфику каждого его компонента.

В таблице 10 отражено содержание разработанных ситуаций и ожидаемые результаты от их решения будущими педагогами-психологами.

Таблица 10 – Содержание ситуационных заданий для развития профессиональной гибкости

Тип ситуаций	Содержание	Ожидаемые результаты
Ситуация-оценка (для развития когнитивной гибкости)	Анализ и оценка профессиональных ситуаций с неоднозначной интерпретацией; сопоставление различных теоретических подходов к решению психолого-педагогических проблем; критический анализ научных публикаций по актуальным проблемам психолого-педагогической практики; оценка эффективности различных методов диагностики и коррекции; экспертиза образовательных программ и методических материалов	Развитие способности к многоаспектному анализу профессиональных ситуаций; формирование умения видеть проблему с разных теоретических позиций; развитие критического мышления и способности к обоснованным суждениям; формирование навыков экспертной оценки
Ситуация-проблема (для развития операционной гибкости)	Разработка программ психолого-педагогического сопровождения для нестандартных случаев; моделирование способов решения конфликтных ситуаций в образовательной среде; проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями; разработка коррекционно-развивающих программ для различных категорий клиентов; адаптация диагностических и коррекционных методик для конкретных условий применения	Развитие умения применять различные профессиональные инструменты в зависимости от ситуации; формирование навыков оперативного реагирования на изменение условий деятельности; развитие способности к модификации и адаптации методов работы; формирование умения разрабатывать вариативные стратегии профессиональной деятельности
Ситуация-иллюстрация (для развития коммуникативной гибкости)	Демонстрация различных моделей профессионального взаимодействия с клиентами разных возрастных и социальных групп; иллюстрация техник эффективной коммуникации в конфликтных ситуациях; моделирование ситуаций взаимодействия с родителями, педагогами, администрацией образовательных учреждений; демонстрация способов установления контакта с немотивированными клиентами; иллюстрация техник активного слушания и эмпатического реагирования	Развитие умения варьировать коммуникативные стратегии в зависимости от особенностей собеседника; формирование навыков эффективного взаимодействия в различных профессиональных контекстах; развитие способности к гибкому переключению между различными коммуникативными позициями; формирование умения адаптировать профессиональную лексику к уровню понимания клиента

Таблица 10 отражает содержательные аспекты ситуационных заданий. Ситуации-оценки, предназначенные для развития когнитивной гибкости, фокусировались на аналитической деятельности студентов и формировании многомерного профессионального мышления. Особую значимость в этой категории приобретали задания на анализ профессиональных ситуаций с неоднозначной интерпретацией и сопоставление различных теоретических подходов к решению психолого-педагогических проблем. Через погружение в такие ситуации эффективно развивается способность рассматривать профессиональные задачи с разных теоретических позиций, одновременно формируются навыки обоснованных экспертных суждений.

На развитие операционной гибкости были нацелены ситуации-проблемы, ориентирующие студентов на поиск и применение вариативных способов решения профессиональных задач. В данной группе ключевую роль играли задания по разработке программ психолого-педагогического сопровождения для нестандартных случаев и проектированию индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями. При работе с подобными ситуациями развивалось ценное умение адаптировать профессиональные инструменты к конкретным условиям деятельности, а также разрабатывать вариативные стратегии профессиональной работы.

Для развития коммуникативной гибкости применялись ситуации-иллюстрации, демонстрирующие различные модели профессионального взаимодействия. Наиболее ценными в этом контексте выступали задания, иллюстрирующие техники эффективной коммуникации в конфликтных ситуациях и способы установления контакта с немотивированными клиентами. В процессе анализа и проигрывания таких ситуаций развивалось критически важное умение варьировать коммуникативные стратегии в зависимости от особенностей собеседника и гибко переключаться между различными коммуникативными позициями.

Важной особенностью всех типов ситуационных заданий, по нашему мнению, являлась их направленность на интеграцию теоретических знаний с практическими умениями и навыками, что обеспечивало формирование целостной профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Ожидаемые результаты применения ситуационных заданий свидетельствовали о комплексном характере развития профессиональной гибкости, включающем когнитивные, операциональные и коммуникативные аспекты профессиональной деятельности.

Процесс реализации второго педагогического условия предполагал постепенное усложнение ситуационных заданий и повышение степени их неопределенности. На начальных этапах студентам предлагались четко структурированные ситуации с ограниченным числом переменных, что позволяло сформировать базовые алгоритмы профессионального мышления и поведения. По мере развития профессиональной гибкости вводились более сложные, многофакторные ситуации, требующие от будущих педагогов-психологов интеграции различных умений, навыков и творческого подхода к их решению.

Особое внимание при реализации второго педагогического условия уделялось рефлексии, для развития которой использовались групповые обсуждения, индивидуальные консультации, ведение рефлексивных дневников и портфолио профессионального развития. В результате будущие педагоги-психологи могли осмыслить собственный опыт решения ситуационных заданий, проанализировать эффективность применяемых стратегий и определить направления дальнейшего профессионального развития.

Третье педагогическое условие предполагает применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Теоретической основой данного педагогического условия являлись

компетентностный и субъектно-событийный подходы и принципы контекстуальности, вариативности, смыслообразования и рефлексии опыта.

Модуль «Компетентный профи» включал взаимосвязанные дисциплины: «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» и «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности». Первая дисциплина фокусировалась на знаниях у будущих педагогов-психологов о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики. Вторая дисциплина была ориентирована на получение знаний о методической стороне учебного процесса, о развитии мотивации и саморегуляции у студентов, с учетом психолого-педагогических технологий.

Внедрение модуля «Компетентный профи» в образовательный процесс вуза, по нашему мнению, проходило поэтапно и включало: диагностический этап (определение исходного уровня методической гибкости студентов), формирующий этап (освоение содержания дисциплин модуля) и рефлексивно-оценочный этап (анализ и оценка динамики развития методической гибкости).

В ходе реализации модуля особое внимание уделялось созданию условий для самостоятельного проектирования студентами индивидуальных образовательных маршрутов, что, как мы считали, способствовало развитию субъектной позиции будущих педагогов-психологов и формированию у них готовности к самостоятельному профессиональному развитию.

Для эффективной реализации дисциплин модуля «Компетентный профи» нами были использованы разнообразные методы, формы и средства обучения, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Методы, формы и средства, применяемые при реализации дисциплин модуля «Компетентный профи»

Дисциплина	Методы	Формы	Средства
«Психологическое сопровождение субъектов»	Метод проектов, кейс-метод, метод супервизии,	Практикумы, мастер-классы, проблемные	Диагностические комплекты, коррекционно-

образовательного процесса»	интервизия, метод профессиональных проб, моделирование диагностических и коррекционных процедур, анализ видеозаписей консультаций	семинары, тренинги, супервизорские группы, имитационные игры, выездные занятия в образовательных учреждениях	развивающие программы, профессиональные стандарты, видеозаписи консультаций, протоколы диагностических обследований, методические рекомендации по психопрофилактике
«Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности»	Проектный метод, метод микропреподавания, деловые игры, мастер-классы, метод экспертных оценок, анализ педагогических ситуаций, метод портфолио	Проектные мастерские, методические семинары, открытые занятия, мастер-классы, педагогические мастерские, проблемные лекции, методические консультации	Учебно-методические комплексы, образовательные программы, технологические карты занятий, методические разработки, цифровые образовательные ресурсы, профессиональные стандарты, образцы методической документации

Представленная в таблице 11 система методов, форм и средств при реализации дисциплин модуля «Компетентный профи» отражала, по нашему мнению, являет собой комплексный подход к развитию методической гибкости будущих педагогов-психологов. Для каждой дисциплины модуля был подобран специфический набор методических инструментов, учитывающий особенности формируемых профессиональных компетенций.

Среди методов особую значимость для профессионального становления, как мы считали, приобретали супервизия, профессиональные пробы, микропреподавание и проектный метод. Профессиональное сопровождение начинающих специалистов опытными наставниками через супервизию существенно способствовало развитию рефлексивных умений и профессиональной идентичности. Апробация различных стратегий психологического сопровождения в реальных образовательных условиях осуществлялась благодаря профессиональным пробам, которые развивали способность адаптировать профессиональные действия к конкретным

ситуациям. На развитие самостоятельности в разработке методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения был нацелен проектный метод. В безопасной учебной среде через микропреподавание происходила отработка навыков проведения различных форм психолого-педагогической работы. Наиболее эффективными в организации образовательного процесса, на наш взгляд, зарекомендовали себя практикумы, супервизорские группы, проектные мастерские и методические семинары. Благодаря этим формам создавались оптимальные условия для активного профессионального взаимодействия, обмена опытом и коллегиальной поддержки, что становилось важным фактором развития методической гибкости будущих педагогов-психологов. В арсенале средств обучения ключевую роль играли диагностические комплекты, видеозаписи консультаций, технологические карты занятий и методические разработки. Практико-ориентированный характер обучения обеспечивался именно этими средствами, которые создавали необходимую информационную основу для формирования профессиональных умений.

Представленная система методов, форм и средств реализации дисциплин модуля «Компетентный профи», как мы полагали, обеспечивала интеграцию теоретической подготовки с практической деятельностью, способствовала развитию субъектной позиции будущих педагогов-психологов и формировала методическую гибкость как интегративное профессиональное качество.

Важным аспектом реализации третьего педагогического условия, по нашему мнению, являлось использование потенциала образовательной среды вуза, который был дифференцирован в соответствии со спецификой каждой дисциплины модуля (таблица 12).

Таблица 12 – Потенциал образовательной среды вуза для реализации дисциплин модуля «Компетентный профи»

Дисциплина	Потенциал образовательной среды вуза
«Психологическое сопровождение субъектов	Психологическая служба вуза как база для практической подготовки; специализированные аудитории, оборудованные

образовательного процесса»	для проведения психологических консультаций и диагностических процедур; видеозаписи реальных консультаций (с соблюдением этических норм); взаимодействие с образовательными учреждениями-партнерами для организации профессиональных проб; привлечение практикующих психологов-консультантов для проведения мастер-классов и супервизий; доступ к профессиональным базам данных психодиагностических методик
«Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности»	Методический кабинет с образцами учебно-методической документации; доступ к электронной информационно-образовательной среде вуза; возможность участия в методических семинарах кафедры; взаимодействие с методическими объединениями педагогов-психологов образовательных учреждений; участие в разработке методических материалов для психологической службы вуза; возможность апробации разработанных методических материалов в реальной образовательной практике; доступ к профессиональным периодическим изданиям по психолого-педагогическому сопровождению

Таблица 12 отражает потенциал образовательной среды вуза для реализации дисциплин модуля «Компетентный профи». Представленная информация демонстрировала, по нашему мнению, многообразие ресурсов и возможностей образовательной среды, которые были задействованы для развития методической гибкости будущих педагогов-психологов.

Для дисциплины «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» неоценимым ресурсом выступала психологическая служба вуза, становясь практической базой для подготовки студентов. Как мы полагали, благодаря этому компоненту образовательной среды будущие специалисты получали возможность погрузиться в реальную профессиональную деятельность под руководством опытных наставников, совершенствуя навыки психологического консультирования и диагностики в аутентичных условиях. Существенное значение приобретало оснащение специализированных аудиторий для проведения психологических консультаций и диагностических процедур, что способствовало формированию профессиональных умений в условиях, максимально приближенных к реальной практике. В контексте дисциплины «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности»

центральными элементами образовательной среды становились методический кабинет с образцами учебно-методической документации и доступ к электронной информационно-образовательной среде вуза. Через эти ресурсы создавалась прочная информационная основа для формирования методических компетенций будущих педагогов-психологов, открывался доступ к лучшим образцам профессиональной документации и современным цифровым образовательным ресурсам.

Отличительной чертой образовательной среды для обеих дисциплин, на наш взгляд, являлось налаженное взаимодействие с профессиональным сообществом: практикующими психологами-консультантами, методическими объединениями педагогов-психологов, образовательными организациями. Такое взаимодействие значительно обогащало образовательный процесс актуальным профессиональным опытом, способствовало установлению профессиональных контактов и формированию у студентов реалистичного представления о современных тенденциях в области психолого-педагогического сопровождения. К потенциалу образовательной среды также относилась возможность апробации студенческих разработок в реальной образовательной практике, что обеспечивало получение объективной обратной связи о качестве профессиональных продуктов, стимулировало развитие профессиональной рефлексии и готовности к постоянному совершенствованию.

Так, при освоении дисциплины «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» студенты углублялись в современные подходы к организации психологического сопровождения различных категорий участников образовательного процесса. Приоритетным направлением становилось формирование базы знаний о методах диагностики и коррекции в зависимости от индивидуальных особенностей клиентов и специфики образовательной среды. В ходе обучения будущие педагоги-психологи получали знания о разработке программ психопрофилактики и психогигиены для различных возрастных групп. В рамках данной

дисциплины, активно применялся метод супервизии, обеспечивающий студентам профессиональную обратную связь.

В свою очередь, в фокусе дисциплины «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности» находилось формирование у студентов базы знаний о проектировании и разработке методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. На занятиях происходило обучение разработке технологических карт, созданию методических рекомендаций для педагогов и родителей, проектированию индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с различными образовательными потребностями. Широкое применение в рамках этой дисциплины, по нашему мнению, находил метод микропреподавания, позволяющий оттачивать знания о проведении различных форм психолого-педагогической работы в безопасной учебной среде. Формированию системы знаний о профессиональной экспертизе методических материалов способствовал метод экспертных оценок. Через создание портфолио обеспечивалась систематизация профессиональных достижений студентов и закладывалась основа для дальнейшего профессионального развития.

Ключевым элементом реализации третьего педагогического условия, как нам представлялось, выступала организация междисциплинарных связей, которая достигалась через разработку комплексных проектов, требующих интеграции знаний из обеих дисциплин. Так, в рамках интегрированных заданий студенты разрабатывали программу психологического сопровождения определенной категории обучающихся и создавали к ней полный комплект методического обеспечения. Эффективное использование потенциала образовательной среды вуза при реализации третьего педагогического условия создавало контекст профессиональной деятельности педагога-психолога.

Это способствовало развитию методической гибкости будущих педагогов-психологов, проявляющейся в готовности к вариативному

применению профессиональных знаний и умений в изменяющихся условиях образовательной практики. Результатом реализации третьего педагогического условия, как мы считали, стало формирование у будущих педагогов-психологов методической гибкости как интегративного качества, объединяющего личностную и профессиональную гибкость и обеспечивающего готовность к эффективной профессиональной деятельности в динамично изменяющейся образовательной среде.

Анализ разработанных нами педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов позволил выявить их системную взаимосвязь с формированием общепрофессиональных компетенций, определенных ФГОС ВО [182]. Данная взаимосвязь отражала целостный подход к профессиональной подготовке специалистов, способных эффективно функционировать в динамично меняющейся образовательной среде.

Первое педагогическое условие, предполагающее вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху», имело, на наш взгляд, наиболее выраженную связь с ОПК-4. Эта взаимосвязь была обусловлена тем, что развитие личностной гибкости, проявляющейся в эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии, создавало необходимую основу для формирования умения находить оптимальные способы трансляции базовых национальных ценностей обучающимся с учетом особенностей современного поколения. Модули авторской программы «Мастерство эмпатии», «Основы толерантности: работа с разнообразием» и «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания» обеспечивали развитие тех личностных качеств, которые необходимы для создания воспитывающей образовательной среды и эффективного духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Второе педагогическое условие, направленное на использование ситуационных заданий для развития когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости, обнаруживало связи с наибольшим количеством

общефессиональных компетенций (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7). Это объяснялось тем, что различные типы ситуационных заданий охватывали широкий спектр профессиональных задач педагога-психолога. Ситуации-оценки, используемые для развития когнитивной гибкости, способствовали формированию ОПК-1 и ОПК-5 (способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования). Работа с такими ситуациями развивала способность адаптироваться к изменяющимся нормативным требованиям профессии и этическим стандартам, а также умение гибко использовать различные подходы к оцениванию с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Ситуации-проблемы, направленные на развитие операционной гибкости, были связаны с формированием ОПК-2 (способность участвовать в разработке образовательных программ) и ОПК-6 (способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности). Решение таких ситуаций развивало способность успешно разрабатывать вариативные образовательные программы и умение гибко управлять профессиональным процессом, выбирая и модифицируя соответствующие психолого-педагогические технологии. Ситуации-иллюстрации, используемые для развития коммуникативной гибкости, способствовали формированию ОПК-3 и ОПК-7 (способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся).

Третье педагогическое условие, предполагающее применение модуля «Компетентный профи», наиболее тесно было связано, по нашему мнению, с ОПК-8 (способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний). Дисциплины модуля «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» и «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности» обеспечивали формирование умения планировать деятельность по самообразованию, профессиональному совершенствованию и саморазвитию с учетом новых достижений науки и практики. Методическая гибкость,

развиваемая в рамках третьего педагогического условия, интегрировала специальные научные знания с практическими умениями их применения в изменяющихся условиях образовательной среды.

Анализ комплекса педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза позволял нам сделать ряд важных выводов о системности и взаимодополняемости представленных условий. Первое педагогическое условие заложило фундамент для развития личностной гибкости. Данное условие обеспечило формирование базовых личностных качеств, необходимых для дальнейшего профессионального становления будущих педагогов-психологов. Второе педагогическое условие способствовало развитию когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости. Спроектированные ситуации-оценки, ситуации-проблемы и ситуации-иллюстрации позволили целенаправленно формировать отдельные компоненты профессиональной гибкости с учетом их специфики. Третье педагогическое условие обеспечило интеграцию личностной и профессиональной гибкости в целостную методическую гибкость. Освоение дисциплин модуля способствовало формированию у студентов готовности к вариативному применению профессиональных знаний и умений в изменяющихся условиях образовательной практики.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Изучение теоретического обоснования развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение проблемы развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, дает основание сформулировать определение ключевого понятия: *профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов* – это интегративная способность

студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов, складывающаяся из когнитивной (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), операционно-методической (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и личностной (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника.

2. Для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов образовательная среда вуза обладает значительным потенциалом, который проявляется в возможности: внедрять разнообразные средства создания предметной среды для развития вариативности и универсальности личности обучающихся с учётом индивидуальных особенностей при построении стратегии их профессионального развития и саморазвития; применять в образовательном процессе цифровые технологии, развивающие мобильность и переключаемость; использовать активные методы и формы обучения для развития профессиональной адаптивности и пластичности будущих педагогов-психологов.

3. Необходимость моделирования процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза обусловлена потребностью в целостном представлении образовательного процесса как системы взаимосвязанных элементов, для теоретического обоснования содержания исследуемого процесса, определения педагогических условий, способствующих достижению запланированного результата, разработки диагностического инструментария для проверки или опровержения гипотезы.

4. Методологической основой построения и реализации модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза служит комплекс компетентностного, системно-деятельностного, субъектно-событийного и коммуникативного подходов и система реализующих их принципов: контекстуальности и вариативности, деятельности и развития, смыслообразования и рефлексии опыта, диалога и сотрудничества.

5. Разработанная модель процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза содержит целевой, методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный блоки, включающие такие структурные элементы, как государственный и социальный заказ, цель; методологические подходы с соответствующими им принципами; содержание развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, этапы развития, педагогические условия и обеспечивающие их реализацию методы, формы и средства; критерии и показатели оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, а также систематизированное описание предполагаемого результата.

6. Ядром модели выступают педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза: вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Вторая глава посвящена раскрытию организационных и методических аспектов экспериментальной работы, направленной на развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. В главе представлен процесс внедрения разработанных педагогических условий в образовательный процесс вуза и показаны механизмы их практической реализации для достижения поставленных целей. Особое внимание уделено анализу и интерпретации полученных экспериментальных данных, подтверждающих эффективность предложенной модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

2.1. Организация, методы и содержание экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

В первом параграфе данной главы мы раскрываем содержание экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, включающее:

- 1) формулировку целей, задач и принципов построения экспериментального исследования по развитию профессиональной гибкости у будущих специалистов педагогической психологии в условиях вуза;
- 2) характеристику специфики педагогического эксперимента, осуществляемого в контексте изучаемой исследовательской проблемы;
- 3) установление критериев и параметров, определяющих степень развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов в образовательном пространстве высшего учебного заведения;

4) описание применяемых исследовательских методов.

Анализ понятия «профессиональная гибкость», её характерных черт и особенностей применительно к студентам психолого-педагогических специальностей подтвердил важность исследуемой проблемы. Выдвинутая в диссертации гипотеза нуждается в обосновании и практической верификации, что обуславливает необходимость проведения экспериментального исследования. Полученные в ходе эксперимента материалы демонстрируют начальный уровень развития профессиональной гибкости у студентов – будущих педагогов-психологов в условиях высшего учебного заведения. Целью экспериментального исследования является практическая проверка педагогических условий развития профессиональной гибкости у будущих специалистов психолого-педагогического направления, обеспечивающих результативность реализации разработанной модели (параграф 1.2).

Экспериментальное исследование по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск) в период с 2021 по 2025 годы. Опытнo-экспериментальная работа была структурирована в соответствии с логикой педагогического эксперимента и включала три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В качестве участников исследования выступили 107 респондентов – студенты, осваивающие образовательную программу по направлению подготовки «Практическая психология» в данном образовательном учреждении. Для обеспечения объективности и достоверности результатов эксперимента была применена методика рандомизированного деления выборки на две группы: экспериментальную (ЭГ), включающую 54 будущих педагога-психолога, и контрольную (КГ), состоящую из 53 студентов аналогичной специализации. Такое распределение участников позволило создать оптимальные условия для сравнительного анализа эффективности

предлагаемых педагогических условий и получения статистически значимых результатов исследования.

В задачи экспериментальной работы входило: подобрать диагностический инструментарий, необходимый для определения исходного уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов; измерить исходный уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов; апробировать педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и определить их эффективность; анализ полученных результатов итогового уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

Констатирующий этап проводился в 2021-2022 гг. В рамках этапа был выявлен исходный уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Для этого использовался специально подобранный диагностический инструментарий. С 2022 по 2024 гг. был организован формирующий этап экспериментальной работы. В процессе его реализации проходило внедрение разработанной модели и педагогических условий в образовательный процесс вуза. Контрольный этап, проходивший с 2024 по 2025 гг., был ориентирован на оценку эффективности модели и педагогических условий. Кроме того, проводился анализ итогового уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

В ходе экспериментального исследования проводилась сравнительная диагностика степени развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах. Для решения исследовательских задач был задействован комплекс эмпирических методов, охватывающий анкетирование, психодиагностическое тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент, а также методы качественного анализа данных, включая их содержательную интерпретацию.

Обоснованность полученных выводов и общих заключений педагогического исследования обеспечивалась применением методов математико-статистической обработки данных. Для оценки статистической значимости качественных изменений в уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза использовался непараметрический критерий Пирсона «Хи-квадрат». Мы выбрали этот критерий, потому что нашей целью было выяснить, существует ли статистически значимая связь между педагогическими условиями и повышением уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Нас интересовало, отличаются ли наблюдаемые частоты распределения по категориям от тех, которые мы ожидали бы увидеть, если бы связи не было.

На формирующем этапе эксперимента был сделан акцент на поиск и разработку диагностических методик, направленных на оценку выделенных нами показателей. В таблице 13 представлены выделенные нами критерии, показатели и подобранные диагностические методики оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Таблица 13 – Критерии, показатели и диагностические методики оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Диагностические методики</i>
Когнитивный	Знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики	Авторский опросник «Будущий педагог-психолог» (на основе методики А. А. Марголис, М. А. Сафроновой, А. С. Панфиловой, Л. М. Шишлянниковой)
	Знания о методической стороне учебного процесса, развитии мотивации и саморегуляции у студентов, психолого-педагогических технологиях	
Деятельностный	Умение осуществлять психологическое просвещение педагогов, родителей образовательных организаций (ОО)	Экспертная оценка выполнения заданий (по модели Р. В. Овчаровой)

	Умение проводить консультации для обучающихся, родителей, педагогов ОО	
	Умение проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися	
	Умение планировать и проводить диагностическое обследование и экспертизу	
	Умение разрабатывать программы развития, воспитания и социализации обучающихся коррекционных программ	
	Умение разрабатывать рекомендации педагогам, родителям и другим работникам ОО	
Личностный	Эмпатия	Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко
	Толерантность	Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой
	Эмоциональная рефлексия	Опросник рефлексивности А. В. Карпова

Для изучения уровня развития когнитивного критерия был применен модифицированный тест «Будущий педагог-психолог», состоящий из 30 вопросов, разработанный на основе методики А. А. Марголис, М. А. Сафроновой, А. С. Панфиловой, Л. М. Шишлянниковой. Первый блок этого теста, включающий в себя 15 вопросов, сфокусирован на оценке знаний о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики. Основываясь на результатах решения вопросов этого блока, можно сделать вывод о развитии способности осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Во втором блоке теста будущим педагогам-психологам было предложено ответить на вопросы, измеряющие уровень знаний о методической стороне учебного процесса, о развитии мотивации и саморегуляции у студентов, с учетом психолого-педагогических технологий.

Данный блок позволяет оценить способность будущих педагогов-психологов осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами и нормами профессиональной этики (ОПК-1) и способности осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования (ОПК-5).

Согласно позиции нашего исследования, модифицированный тест «Будущий педагог-психолог» предоставляет возможность для оценки уровня развития когнитивной гибкости, которая проявляется в описанных выше профессиональных компетенциях. Проанализировав результаты ответов респондентов на вопросы, мы приступили к разработке образовательных модулей и подбору эффективных форм, методов, средств обучения, ориентированных на современные требования стандартов с учетом запросов работодателей на педагога-психолога, обладающего достаточным уровнем развития гибкости.

С нашей точки зрения, вопросы с одиночным выбором, находящиеся в основе теста, являлись для будущих педагогов-психологов доступными и понятными, что позволило студентам сосредоточиться на содержании. Пороговые значения по уровням распределялись следующим образом: высокий уровень (23–30 баллов); средний уровень (8–22 балла); низкий уровень (0–7 баллов) (рисунок 5).



Рисунок 5 – Шкала оценок по определению высокого, среднего и низкого уровней когнитивного критерия профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

При рассмотрении полученных результатов диагностики когнитивного критерия мы смогли распределить студентов по уровням следующим образом: низкий уровень выявлен у 29,63 % студентов в ЭГ и у 30,19 % в КГ; средний уровень – у 48,15 % будущих педагогов-психологов в ЭГ и у 47,17 % – в КГ;

высокий уровень был выявлен у 22,22 % респондентов ЭГ и у 22,64 % респондентов КГ. Эти данные, представленные в виде диаграммы на рисунке 6, позволяют сделать вывод о том, что у большинства будущих педагогов-психологов обеих групп недостаточный уровень знаний о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, недостаточный уровень осознанность знания о методической стороне учебного процесса.

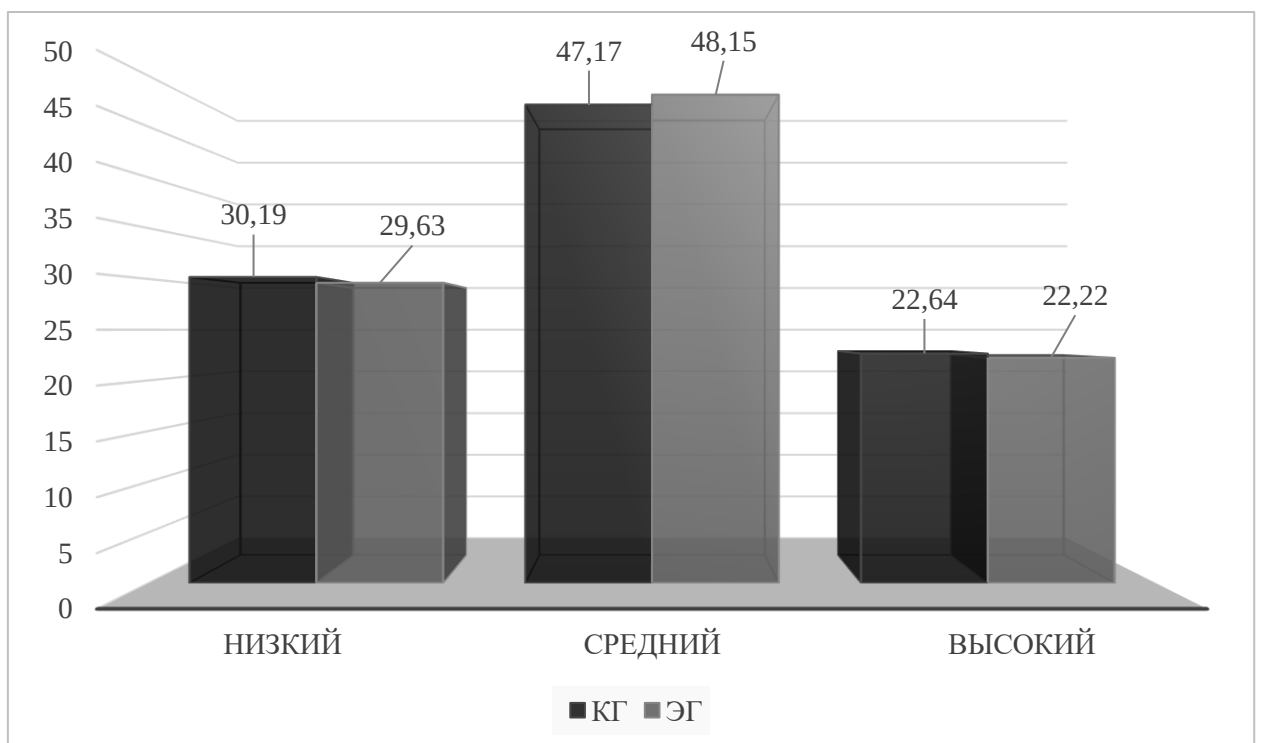


Рисунок 6 – Результаты распределения будущих педагогов-психологов ЭГ и КГ по уровням развития когнитивного критерия профессиональной гибкости на констатирующем этапе, %

Основой оценки уровня развития деятельностного критерия профессиональной гибкости будущих педагогов психологов являлась экспертная оценка заданий, разработанных на основе модели деятельности педагога-психолога Р. В. Овчаровой. Они были распределены в соответствии с основными видами деятельности педагога-психолога: просвещением, консультированием, коррекционно-развивающей деятельностью, диагностикой и экспертизой, разработкой программ и разработкой рекомендаций, которые в свою очередь находят свое отражение в показателях

деятельностного критерия. Будущие педагоги-психологи в этих заданиях подробно описывали решение с акцентом на профессиональные действия с опорой на разные виды деятельности, и это все позволило сделать вывод об уровне развития у них деятельностного критерия, представляющего собой операционно-методический вид гибкости.

Необходимо заметить, что респондентам необходимо было найти содержательное решение для 12 заданий. Они были тесно связаны с профессиональными компетенциями будущих педагогов-психологов, такими как: способность участвовать в разработке образовательных программ (ОПК-2); способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся (ОПК-3); способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности (ОПК-6); способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений (ОПК-7). Согласно концепции нашего исследования, для оценки уровня развития каждого показателя деятельностного критерия, было предложено для решения два задания.

В рамках экспертной оценки полученных результатов от респондентов каждое решение задания было оценено по 5-балльной шкале, где 0 – задание не выполнено; 1 – задание выполнено на очень низком уровне, демонстрируется минимальное понимание темы; 2 – задание выполнено на достаточном уровне, демонстрируется умение применять базовые знания для решения; 3 – задание выполнено на хорошем уровне, демонстрируется умение анализировать информацию и применять полученные знания; 4 – задание выполнено на отличном уровне, демонстрируется умение анализировать и синтезировать информацию, а также предлагать гибкие решения. Для каждого студента подсчитывалась общая сумма баллов по итогам решения всех заданий. Пороговые значения уровня развития деятельностного критерия были следующие: высокий уровень (37–48 баллов); средний уровень (13–36 балла); низкий уровень (0–12 баллов).

Результаты анализа по данному критерию продемонстрировали следующее распределение уровней развития деятельностной гибкости: низкий уровень выявлен у 32,08% обучающихся контрольной группы и у 31,48% студентов экспериментальной группы; средний уровень зафиксирован у 49,06% респондентов КГ и у 46,30% участников ЭГ; высокий уровень развития деятельностной гибкости продемонстрировали 18,86% студентов контрольной группы и 22,22% обучающихся экспериментальной группы (рисунок 7). Данные рисунка также свидетельствуют о том, что у подавляющего большинства респондентов как в ЭГ, так и в КГ неполно развит деятельностный критерий (операционно-методический вид) профессиональной гибкости. Будущим педагогам-психологам на констатирующем этапе эксперимента были свойственны недостаточно развитые коммуникативные, организационные и методические умения.

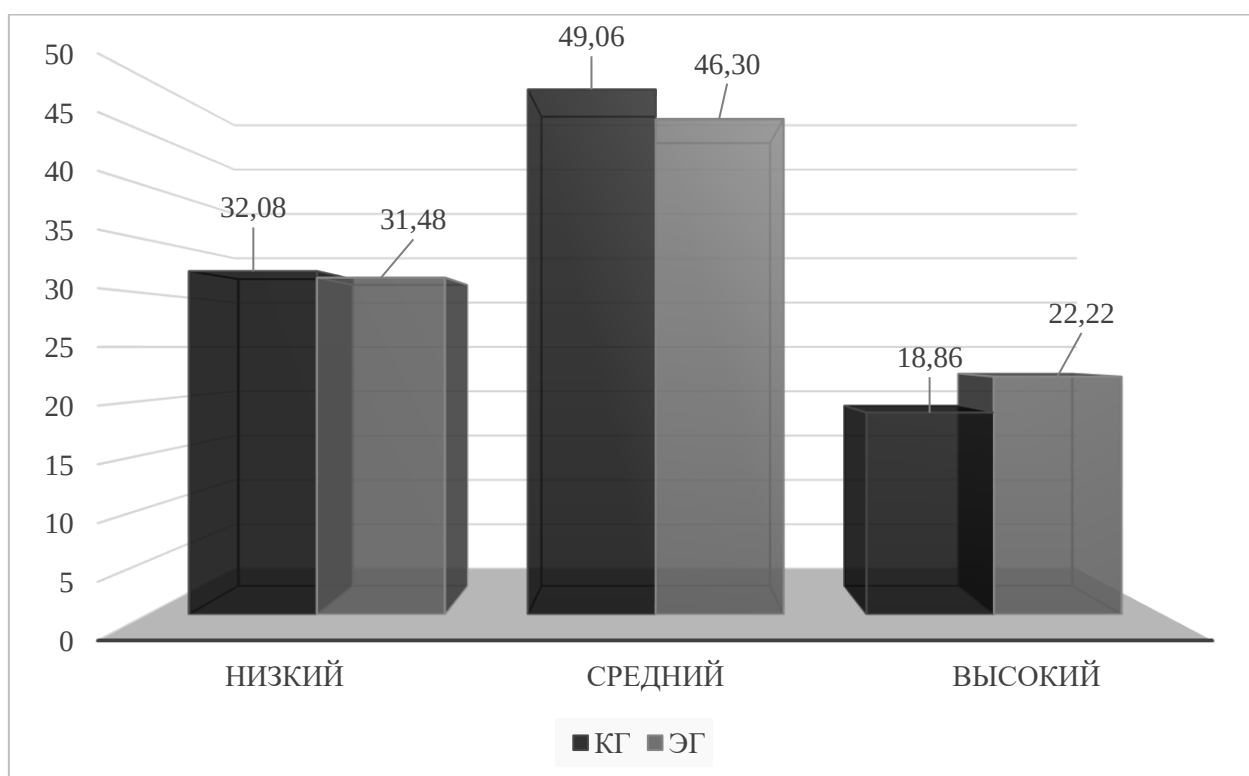


Рисунок 7 – Результаты распределения будущих педагогов-психологов ЭГ и КГ по уровням развития профессиональной гибкости по деятельностному критерию на констатирующем этапе, %

Для диагностики уровня развития личностного критерия профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов использовались

стандартизированные методики: «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко; экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой; «Опросник рефлексивности» А. В. Карпова. Личностный критерий профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов соотносится с личностной гибкостью, которая содержит в себе профессиональную компетенцию – способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4).

В рамках «Методики диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко структура эмпатии рассматривается через призму шести основных компонентов. Рациональный канал эмпатии отражает способность педагога-психолога концентрировать внимание, восприятие и мыслительные процессы на понимании внутреннего мира клиента, его эмоционального состояния, актуальных проблем и особенностей поведения. Эмоциональный канал эмпатии демонстрирует готовность специалиста к эмоциональному резонансу с участниками образовательного процесса, проявляющемуся в способности к сопереживанию и эмоциональному соучастию. Интуитивный канал эмпатии характеризует умение педагога-психолога понимать поведенческие проявления окружающих в ситуациях информационной неопределенности, опираясь на интуитивные знания и подсознательный опыт. Установки, влияющие на эмпатию, определяют степень готовности к эмпатическому взаимодействию и могут как способствовать, так и препятствовать функционированию всех эмпатических каналов. Проникающая способность в эмпатии представляет собой коммуникативную компетенцию педагога-психолога, обеспечивающую формирование атмосферы психологической безопасности, открытости и доверия во взаимодействии. Идентификация проявляется в способности к пониманию клиента через механизм сопереживания и мысленного принятия его позиции.

Диагностическая процедура предполагает получение суммарного показателя в диапазоне от 0 до 36 баллов, при этом шкальные оценки служат для детализации интерпретации общего уровня эмпатии. Нормативные значения методики В. В. Бойко определяют следующие уровни: очень высокий (30 баллов и выше), средний (22-29 баллов), заниженный (15-21 балл), очень низкий (менее 14 баллов).

Для исследования толерантности будущих педагогов-психологов применялся экспресс-опросник «Индекс толерантности», созданный на основе отечественных и зарубежных разработок в данной области (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгерова). Инструментарий включает утверждения, охватывающие как общие мировоззренческие позиции по отношению к окружающему миру, так и специфические социальные установки в различных сферах межличностного взаимодействия, где проявляются толерантные и интолерантные тенденции.

Структура опросника представлена тремя субшкалами, диагностирующими этническую толерантность, социальную толерантность и толерантность как личностную характеристику. Респондентам предлагается оценить 22 утверждения по шестибальной шкале, где прямые утверждения оцениваются от 1 балла («абсолютно не согласен») до 6 баллов («полностью согласен»), а обратные утверждения получают реверсивные оценки. Интерпретация результатов осуществляется согласно следующим нормативам: низкий уровень толерантности (22-60 баллов), средний уровень (61-99 баллов), высокий уровень толерантности (100-132 балла).

Выбранная нами методика «Опросник рефлексивности» А. В. Карпова предназначена для измерения степени развития такого личностного качества, как эмоциональная рефлексия. Методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредованно учитывает его проявления в двух других модусах: рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние.

Будущие педагоги психологи отвечали на 27 вопросов. Каждому ответу присваивались баллы (1 – абсолютно неверно, 7 – совершенно верно). В результате студенты получали баллы, которые соотносятся с уровнем рефлексии следующим образом: 0-113 баллов – низкий уровень развития эмоциональной рефлексии; 114-147 баллов – средний уровень развития эмоциональной рефлексии; 148-189 баллов – высокий уровень развития эмоциональной рефлексии.

В результате по каждой методике студенты получили от 1 до 3 баллов (низкий, средний, высокий уровни). Для определения уровня развития личностного критерия профессиональной гибкости баллы суммировались и конечный результат распределялся по уровням следующим образом: 3-4 балла – низкий уровень развития, 5-7 – средний уровень развития, 8-9 – высокий уровень развития.

Проведенная диагностика позволяет сделать следующие выводы: высокий уровень имеют 20,37 % респондентов в ЭГ и 16,98 % в КГ; средний уровень – 46,30 % в ЭГ и 45,29 % в КГ; низкий уровень – 33,33 % в ЭГ и 37,73 % в КГ. Наглядно данные представлены на рисунке 8.

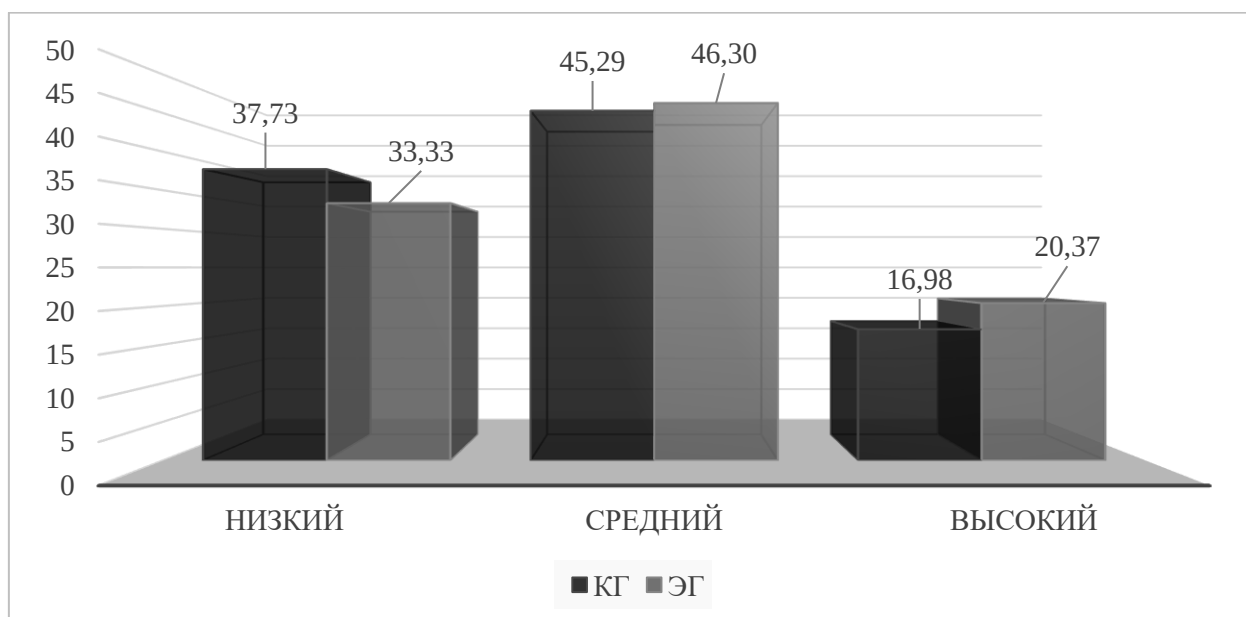


Рисунок 8 – Результаты распределения будущих педагогов-психологов ЭГ и КГ по уровням развития личностного критерия профессиональной гибкости на констатирующем этапе, %

Как мы можем видеть у большинства студентов как в ЭГ, так и в КГ имеет место пассивное проявление, либо полное отсутствие эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии. Вышеописанное в работе позволило нам комплексно представить в таблице 13 методы диагностики по выявлению уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

В таблице 14 представлены сводные данные, включающие в критерии, показатели и диагностический инструментарий для выявления уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Также в нее вошла система оценок по показателям, выраженная в баллах для удобства подсчетов и распределения респондентов по уровням развития профессиональной гибкости, а также в сводную таблицу вошла система оценок, заключающаяся в диагностическом инструментарии, а также в последней графе выявлены уровни развития профессиональной гибкости и единичные оценочные баллы, представляющие усредненные данные для распределения респондентов.

Таблица 14 – Методы диагностики по выявлению уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Критерий	Показатели	Диагностический инструментарий	Система оценок по отдельным показателям	Уровни и единичные оценочные баллы
Когнитивный	Знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики	Авторский опросник «Будущий педагог-психолог» (на основе методики А. А. Марголис, М. А. Сафроновой, А. С. Панфиловой, Л. М. Шишлянниковой)	Высокий уровень: 12-15 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 4-11 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-3 балла	Низкий – 0 баллов
	Знания о методической стороне учебного процесса, развитии мотивации и саморегуляции у студентов, психолого-педагогических технологиях		Высокий уровень: 12-15 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 4-11 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-3 балла	Низкий – 0 баллов
Деятельностный	Умения осуществлять психологическое просвещение педагогов, родителей образовательных организаций (ОО)	Экспертная оценка выполнения заданий (по модели Р. В. Овчаровой)	Высокий уровень: 6-8 баллов	Высокий – 2 балла
	Умение проводить консультации для обучающихся, родителей, педагогов ОО		Средний уровень: 3-5 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-2 балла	Низкий – 0 баллов
			Умение проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися	Высокий уровень: 6-8 баллов
	Средний уровень: 3-5 баллов			Средний – 1 балл
	Низкий уровень: 0-2 балла			Низкий – 0 баллов
	Умение планировать и проводить диагностическое обследование и экспертизу		Высокий уровень: 6-8 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 3-5 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-2 балла	Низкий – 0 баллов
	Умение разрабатывать программы развития, воспитания и		Высокий уровень: 6-8 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 3-5 баллов	Средний – 1 балл

Личностный	социализации обучающихся коррекционных программ		Низкий уровень: 0-2 балла	Низкий – 0 баллов
	Умение разрабатывать рекомендации педагогам, родителям и другим работникам ОО		Высокий уровень: 6-8 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 3-5 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-2 балла	Низкий – 0 баллов
	Эмпатия	«Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко	Высокий уровень: 30-36 баллов	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 15-29 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 0-14 баллов	Низкий – 0 баллов
	Толерантность	Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой	Высокий уровень: 100-132 балла	Высокий – 2 балла
			Средний уровень: 61-99 баллов	Средний – 1 балл
			Низкий уровень: 22-60 баллов	Низкий – 0 баллов
Эмоциональная рефлексия	Опросник рефлексивности А. В. Карпова	Высокий уровень: 148-189 баллов	Высокий – 2 балла	
		Средний уровень: 114-147 баллов	Средний – 1 балл	
		Низкий уровень: 0-113 баллов	Низкий – 0 баллов	

Для определения общего уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов была использована группировка результатов по каждому критерию с использованием методики А. А. Кыверялга [92]. Применяя данную методику возможный диапазон оценок (от 0 до 22 баллов) был представлен на отрезке для получения трех интервалов по уровням развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза (таблица 15).

Таблица 15 – Количественное значение уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

<i>Уровень</i>	<i>Низкий</i>	<i>Средний</i>	<i>Высокий</i>
Оценочные баллы	0-5	6-16	17-22

Результаты диагностики исходного уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по когнитивному, деятельностному, личностному критериям в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе представлены в таблицах 16 и 17.

Таблица 16 – Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов на констатирующем этапе в экспериментальной группе, %

Уровень	Критерии			Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов
	Когнитивный	Деятельностный	Личностный	
Низкий	29,63	31,48	33,33	29,63
Средний	48,15	46,30	46,30	46,30
Высокий	22,22	22,22	20,37	24,07

Таблица 17 – Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов на констатирующем этапе в контрольной группе, %

Уровень	Критерии			Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов
	Когнитивный	Деятельностный	Личностный	
Низкий	30,19	32,08	37,73	30,18
Средний	47,17	49,06	45,29	47,17
Высокий	22,64	18,86	16,98	22,65

Данные таблицы 18 и рисунка 9 свидетельствовали о том, что у респондентов ЭГ и КГ имели место примерно равные данные по уровню развития профессиональной гибкости на констатирующем этапе эксперимента. Низкий уровень был характерен для 29,63 % респондентов ЭГ и для 30,18 % КГ. Средний уровень, согласно полученным данным, оказался присущ 46,30 % респондентов ЭГ и 47,17 % КГ. Высокий уровень, по нашим наблюдениям, присутствовал у 24,07 % респондентов в ЭГ и у 22,65 % в КГ.

Таблица 18 – Сравнение результатов уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ (констатирующий этап), %

Уровень	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Низкий	29,63	30,18
Средний	46,30	47,17
Высокий	24,07	22,65

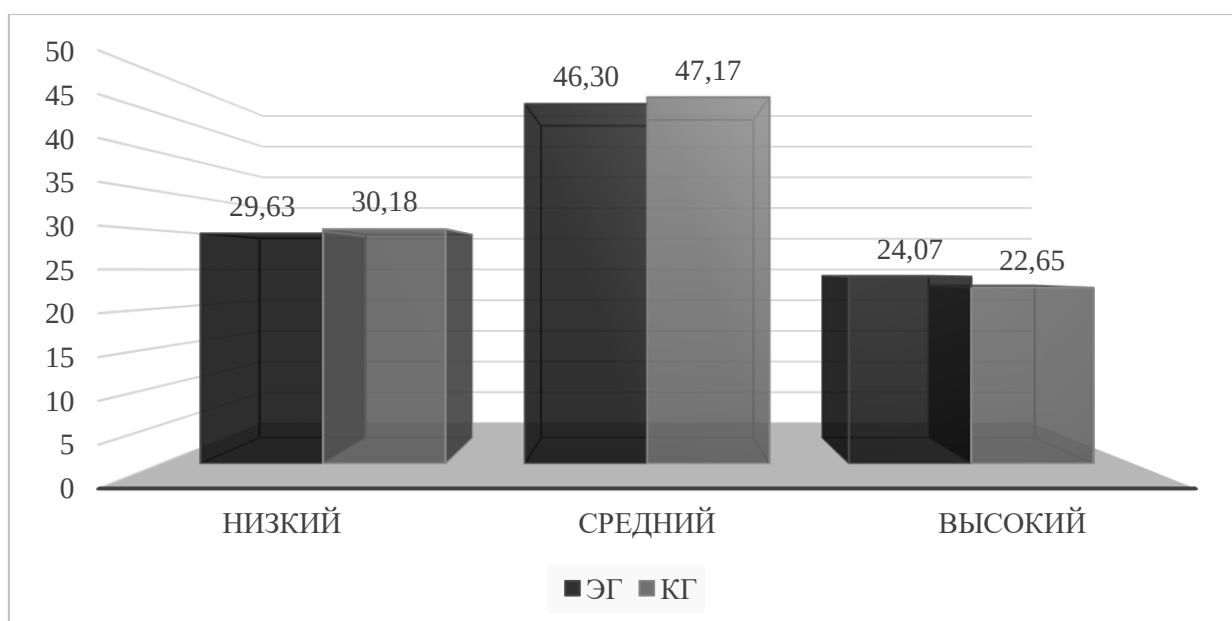


Рисунок 9 – Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ (констатирующий этап), %

Результаты констатирующего этапа нашего исследования свидетельствуют о необходимости внедрения педагогических условий, способствующие эффективному развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Таким образом, в данном параграфе представлена комплексная характеристика констатирующего этапа экспериментальной программы исследования, включающая обоснование логики педагогического эксперимента, формулировку его цели и задач, определение критериев и показателей оценки, а также описание диагностического инструментария для измерения уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Детальное рассмотрение процесса внедрения комплекса педагогических условий, направленных на развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, представлено в параграфе 2.2. Анализ эффективности реализованных педагогических условий и интерпретация результатов формирующего этапа экспериментальной работы освещены в параграфе 2.3 настоящего исследования.

2.2. Реализация педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

В соответствии с гипотезой диссертационного исследования, профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза развивается при соблюдении определенных педагогических условий, апробация которых представлена в данном параграфе:

1. Вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося.

2. Использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза.

3. Применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Реализация педагогических условий проводилась только со студентами экспериментальной группы.

Первое педагогическое условие направлено на вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху». Основным направлением программы является развитие личностных качеств будущих педагогов-психологов, которые необходимы для эффективной профессиональной деятельности. Она была внедрена в процесс неформальной образовательной деятельности и рассчитана на 18 часов – один учебный год.

При разработке авторской программы мы опирались на федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(бакалавриат) и профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Программа проводилась на формирующем этапе эксперимента и рассчитана обеспечить развитие личностной гибкости, которая проявляется в эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии, в том числе, в способности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Цель программы: развитие личностной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Задачами авторской программы являлось:

- отработка навыков применения эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в моделируемых профессиональных ситуациях;
- развитие умения выбирать оптимальные способы взаимодействия с разными типами клиентов;
- развитие способности к пластичности и адаптивности в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Содержание программы:

1. Изучение роли эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в структуре профессиональной гибкости.
2. Развитие способности видеть ситуацию с позиции другого человека (клиента).
3. Обучение практическим умениям работы с разнообразием профессиональных ситуаций в психолого-педагогической практике.
4. Развитие умений осознания и анализа собственных эмоциональных реакций в процессе осуществления профессиональной деятельности.
5. Развитие умений быстрой адаптации к изменяющимся условиям.
6. Обучение способам создания воспитывающей образовательной среды.
7. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития с акцентом на развитие личностной гибкости.

Процесс профессиональной подготовки в вузе был построен таким образом, чтобы будущие педагоги-психологи имели возможность использовать потенциал образовательной среды вуза. Для этого применялись активные методы обучения, включая ситуационные задания, позволяющие моделировать реальные педагогические ситуации и находить оптимальные решения. Создавалась уникальная предметная среда, отражающая специфику будущей профессиональной деятельности, например, с использованием сборника кейсов, методических рекомендаций и релаксационных упражнений. Особое внимание уделялось учету индивидуальных особенностей будущих педагогов-психологов, что выражалось в ведении ими дневников рефлексии и в участии в дискуссиях, направленных на развитие сильных сторон студентов и компенсацию слабых. Для развития гибкости мышления и адаптивности использовались ролевые игры, требующие от участников мобильности и переключаемости между разными ролями и сценариями. Наконец, данный процесс отличался вариативностью, основанной на применении разных форм обучения, включая дебаты, творческие задания и круглые столы, позволяющие будущим педагогам-психологам приобретать практические умения и опыт.

Программа поделена на три модуля, разделы которых содержали следующие темы: эмпатия как основа профессии; развитие эмпатического мышления; строительство эмпатических отношений; культивирование толерантности; развитие толерантного мышления; толерантность в психолого-педагогической практике; овладение искусством эмоциональной рефлексии; развитие эмоционального самосознания; понимание себя через собственные эмоции.

Первый модуль *«Мастерство эмпатии»* представляет собой фундаментальный компонент авторской программы *«Путь к успеху»*, направленный на развитие у будущих педагогов-психологов способности к глубинному пониманию эмоциональных состояний других людей (клиентов) и к эмоциональному отклику. В рамках раздела *«Эмпатия как основа профессии»* студенты экспериментальной группы погружались в

теоретическое осмысление феномена эмпатии, изучали ее нейрофизиологические механизмы, психологические аспекты и значимость для установления доверительных отношений в психолого-педагогической практике. Раздел «Развитие эмпатического мышления» фокусировался на практических умениях и действиях по распознаванию эмоциональных сигналов, применению активного слушания и невербальной коммуникации, позволяющих будущим специалистам экспериментальной группы точно идентифицировать эмоциональные состояния клиентов и адекватно на них реагировать. Завершающий раздел «Строительство эмпатических отношений» обеспечивал интеграцию полученных умений в практическую деятельность через симуляции профессиональных ситуаций, требующих проявления эмпатии при взаимодействии с различными типами клиентов, включая работу с сопротивлением, кризисными состояниями и эмоциональными барьерами, которые проявляются со стороны обучающихся, родителей и педагогов. Методическое обеспечение модуля включало разнообразные формы, методы и средства обучения – ролевые игры, ситуационные задания, кейс-стади, дебаты и ведение дневников рефлексии, что в совокупности с регулярной супервизией создавало оптимальные условия для трансформации теоретических знаний в устойчивые профессиональные компетенции у будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Развитие эмпатии у будущих педагогов-психологов экспериментальной группы использовался комплексный подход, сочетающий создание благоприятной среды, практические упражнения и рефлексии. Рассмотрим основные компоненты реализации модуля по развитию эмпатии:

1. Создание безопасной и поддерживающей среды: Преподаватель выступал в качестве модели эмпатического поведения, демонстрируя на собственном примере принципы безоценочного принятия, эмоционального резонанса и конгруэнтности.

2. Организация практических занятий: Занятия проводились в специально оборудованных просторных аудиториях, позволяющих гибко

трансформировать пространство для различных форматов работы – от индивидуальных упражнений до групповых дискуссий и ролевых игр.

3. *Рефлексивный анализ опыта:* Каждое занятие завершалось рефлексивным кругом, где будущие педагоги-психологи экспериментальной группы делились своими переживаниями, инсайтами и трудностями, с которыми они столкнулись в процессе выполнения упражнений, что способствовало более глубокому осознанию собственных эмоциональных реакций.

Второй модуль *«Основы толерантности: работа с разнообразием»* представляет собой интегративный компонент программы «Путь к успеху», ориентированный на развитие у будущих педагогов-психологов способности эффективно взаимодействовать с представителями различных социальных, культурных и мировоззренческих групп в среде обучающихся, родителей и педагогов. В рамках раздела «Культивирование толерантности» студенты экспериментальной группы исследовали понятие толерантности, анализировали психологические механизмы формирования предубеждений и стереотипов, а также изучали современные концепции инклюзивного мышления и принятия разнообразия клиентов как ресурса для профессионального и личностного роста. Раздел «Развитие толерантного мышления» погружал будущих педагогов-психологов экспериментальной группы в практические аспекты преодоления когнитивных искажений, развития толерантности и умений совершать осознанный выбор непредвзятой позиции при оценке различных социальных явлений и индивидуальных особенностей клиентов. Заключительный раздел «Толерантность в психолого-педагогической практике» обеспечивал перенос развитых умений в контекст реальной профессиональной деятельности через моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия, работы с представителями различных возрастных групп, социальных слоев и людьми с особыми образовательными потребностями, что позволило будущим специалистам выработать индивидуальный стиль толерантного профессионального поведения.

Практическая реализация модуля осуществлялась через комплекс форм, методов и средств. Среди основных выделялись:

1. Анализ конфликтных ситуационных заданий из реальной практики, связанных с проявлениями толерантного поведения, с последующей разработкой стратегий конструктивного разрешения подобных ситуаций.
2. Ролевые игры с моделированием ситуаций психолого-педагогического сопровождения представителей различных групп, требующих особого подхода и понимания их специфических потребностей.
3. Дискуссии, в ходе которых студенты анализировали собственные стереотипы и предубеждения, исследовали их происхождение и разрабатывали персональные стратегии их преодоления.

Третий модуль «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания» стал значимым компонентом программы «Путь к успеху», обеспечившим интеграцию эмпатии и толерантности через развитие у будущих педагогов-психологов экспериментальной группы глубинного понимания собственного эмоционального мира. В рамках раздела «Овладение искусством эмоциональной рефлексии» будущие педагоги-психологи успешно освоили теоретические концепции эмоционального интеллекта и рефлексивного мышления, а также практические умения осознанного наблюдения за своими эмоциональными реакциями в различных профессиональных ситуациях. Раздел «Развитие эмоционального самосознания» был реализован через серию практикумов, где студенты экспериментальной группы работали с рефлексивными упражнениями и медитативными практиками, что способствовало расширению их эмоционального словаря и развитию способности дифференцировать эмоциональные реакции клиентов. Заключительный раздел «Понимание себя через эмоции» позволил студентам экспериментальной группы применить полученные умения эмоциональной рефлексии в моделируемых профессиональных ситуациях, требующих одновременного проявления

эмпатии, толерантности и осознанного управления собственными эмоциональными реакциями.

Практическая реализация модуля «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания» была осуществлена при помощи специально подобранных методов работы:

1. Ведение дневников самонаблюдения, в которых будущие педагоги-психологи экспериментальной группы ежедневно фиксировали свои эмоциональные состояния, анализировали их причины и последствия, что позволило многим студентам впервые установить связь между неосознаваемыми эмоциональными паттернами и профессиональными трудностями.

2. Написание автобиографических писем, где студенты экспериментальной группы исследовали истоки своих эмоциональных реакций через призму личной истории, что привело к значительным инсайтам и трансформации ограничивающих убеждений у многих будущих педагогов-психологов.

3. Тренинги, позволившие студентам экспериментальной группы наблюдать за своими эмоциональными реакциями со стороны и анализировать их влияние на профессиональное взаимодействие, что существенно повысило уровень осознанности в коммуникации.

Таким образом, реализация авторской программы «Путь к успеху» привела к значительному повышению уровня личностного компонента профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов. Участники программы продемонстрировали существенный рост уровня самосознания, проявляющийся в глубоком понимании своих эмоциональных реакций и способности к их эффективной регуляции, повышении стрессоустойчивости и адаптивности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, развитию эмпатических способностей. Все это позволяет будущим педагогам-психологам точно распознавать эмоциональные состояния клиентов и адекватно на них реагировать, формировать толерантное отношение к

индивидуальным, социальным и культурным различиям, а также значительно укрепляет профессиональную самооценку и уверенность в собственных силах. Особенно ценным результатом стала интеграция всех компонентов личностной гибкости в целостную систему профессионального поведения, что позволило будущим педагогам-психологам эффективно транслировать базовые национальные ценности обучающимся с учетом особенностей современного поколения и создавать воспитывающую образовательную среду, способствующую духовно-нравственному развитию личности.

В качестве *второго педагогического условия* выступало использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости будущих педагогов-психологов. Создание ситуационных заданий осуществлялось в тесном сотрудничестве с представителями профессионального сообщества и работодателями, что позволило обеспечить соответствие заданий актуальным требованиям и вызовам современной психолого-педагогической практики. Такой подход гарантировал практическую значимость и профессиональную релевантность разрабатываемых материалов. Структура каждого ситуационного задания предполагала глубокий анализ представленной информации, что стимулировало развитие аналитических способностей и формирование умений адаптации к динамично изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Студенты учились выявлять ключевые факторы ситуации, прогнозировать возможные последствия различных решений и выбирать оптимальные стратегии профессионального поведения. Неотъемлемой частью работы с ситуационными заданиями стало развитие навыков профессиональной аргументации и формирование способности к обоснованию собственной позиции на основе профессиональных ценностей и этических принципов. Активное участие в групповых дискуссиях и рефлексивных сессиях создавало возможности для обмена профессиональным опытом, получения конструктивной обратной связи и совершенствования коммуникативных компетенций будущих специалистов.

В основу разработки типологии ситуационных заданий была положена сущностная характеристика профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов как интегративной способности, объединяющей когнитивную, операционно-методическую (включающую коммуникативные, организационные и методические умения) и личностную гибкость (проявляющуюся через эмпатию, толерантность и эмоциональную рефлексию). Исходя из сущности определения «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов», были выделены следующие группы ситуационных заданий:

1. ситуации-оценки для развития когнитивной гибкости, требующие многоаспектного анализа профессиональных ситуаций;
2. ситуации-проблемы для развития операционной гибкости, направленные на вариативное применение методов, средств и технологий в работе с разными типами клиентов;
3. ситуации-иллюстрации для развития коммуникативной гибкости, демонстрирующие различные модели взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Итак, в первую группу ситуационных заданий нами были включены ситуации-оценки, направленные на развитие когнитивной гибкости будущих педагогов-психологов.

Каждое из ситуационных заданий требовало многоаспектного анализа профессиональных ситуаций, что помогало студентам экспериментальной группы развивать умение рассматривать психолого-педагогические проблемы с разных теоретических позиций и формировать вариативные стратегии их решения. Ситуация-оценка является аналогом реальной ситуации, для которой уже предложено готовое решение. Студентам следует критически оценить его и предложить свое адекватное решение.

Приведем пример. Педагог-психолог работает с подростком, который проявляет признаки компьютерной зависимости. Известно, что подросток проводит за компьютером более 6 часов ежедневно, пренебрегает учебой и

общением со сверстниками, агрессивно реагирует на попытки родителей ограничить время пребывания за компьютером. Какую стратегию психолого-педагогического сопровождения следует выбрать?

- а) директивное ограничение доступа к компьютеру;
- б) поэтапное сокращение времени за компьютером с предложением альтернативных занятий;
- в) семейное консультирование с выявлением причин зависимости;
- г) комплексный подход, включающий индивидуальную работу с подростком, семейное консультирование и сотрудничество с педагогами.

Представьте, что вы специалисты психологической службы образовательной организации. Задача: разработать программу профилактики компьютерной зависимости у подростков, составить список эффективных методов работы с различными типами клиентов, проявляющих признаки зависимого поведения.

Для будущих педагогов-психологов были разработаны задания, предполагающие проявление профессиональной гибкости. В рамках подготовки требовалось создать следующие тематические обзоры: «Топ-5 наиболее действенных способов оценки эмоционального состояния подростков», «Три самых успешных стратегии работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности», «Десять профессиональных изданий, обязательных к изучению для каждого педагога-психолога», а также «Лучшие отечественные методы коррекционно-развивающей деятельности».

Студентам, обучающимся на педагогов-психологов, предлагалось практическое упражнение под названием «Главное. Стороны. Скрытое». Им предстояло взять конкретный случай из опыта психолого-педагогического сопровождения и проанализировать его по следующим направлениям:

- определить суть ситуации, основных действующих лиц и их психологические трудности;
- выявить второстепенные элементы или участников, остающихся на периферии, и оценить их потенциальное воздействие на развитие событий;

- обнаружить латентные аспекты и неочевидные факторы, способные повлиять на ситуацию.

Такое практическое упражнение развивало способность вычленять существенную информацию и замечать детали, которые могут ускользнуть от внимания, что составляет значимую часть когнитивной гибкости.

При выполнении задания «Перетягивание каната» студентам предоставлялась профессиональная проблема с несколькими решениями и разбивались на команды. Команды состязались в убедительности аргументов, словно перетягивая канат. Победу одерживала сторона с наиболее весомыми профессиональными обоснованиями. Такое упражнение развивало навыки обоснования собственной позиции и способность гибко отвечать на возражения.

Задание «Факты или интерпретации» предполагало разбор случая из психолого-педагогической практики с четким разделением объективных данных и субъективных толкований. Студентам предстояло определить: какие сведения заслуживают доверия, какие заключения опираются на факты, а какие на догадки, и какие альтернативные объяснения возможны для данной ситуации, какие профессиональные действия будут наиболее адекватными.

Вторая группа ситуационных заданий была направлена на развитие операционной гибкости будущих педагогов-психологов – ситуации-проблемы, требующие вариативного применения методов, средств и технологий в работе с разными типами клиентов.

Операционная гибкость в работе педагога-психолога имеет двойственную природу. Во-первых, профессиональную деятельность можно осмыслить только через череду изменяющихся состояний и обстоятельств. В данном ракурсе проблемная ситуация выступает связующим элементом между общей профессиональной практикой и специфическими навыками специалиста. Она интегрирует различные грани психолого-педагогического взаимодействия в целостную структуру. В подобных условиях проявляется субъектная позиция всех участников взаимодействия – как клиентов, так и

педагогов-психологов, что трансформирует данную ситуацию в механизм профессионального становления и самоопределения. Через такое взаимодействие происходит управление психолого-педагогическим процессом с опорой на систему профессиональных ценностей и принципов, что способствует формированию новых профессиональных смыслов и развитию ключевых компетенций специалиста.

Во-вторых, проблемная ситуация выступает содержательной основой профессионального процесса, представляя собой «модель ситуативного действия, интегрирующую различные частные модели и рассматривающую ситуацию как предмет исследования». Последовательная смена проблемных ситуаций формирует структурную основу профессионального процесса, создавая возможности для мониторинга и оценки динамики развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов. Организация психолого-педагогических процессов предполагает конструирование системы взаимосвязанных ситуаций, каждая из которых характеризуется специфическим сочетанием внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на личностное и профессиональное развитие будущего специалиста.

Следовательно, значение проблемных ситуаций в образовательном процессе состоит в том, что они задают динамику и качество профессиональных взаимодействий, способствуя развитию операционной гибкости, необходимой будущим педагогам-психологам для эффективной адаптации в постоянно изменяющихся условиях профессиональной среды.

Работу со студентами организовывали через их включение в разнообразные профессиональные контексты: «Работа с нетипичными клиентами», «Взаимодействие в кризисных обстоятельствах», «Решение профессиональных дилемм», «Принятие профессиональных решений», «Предотвращение профессионального выгорания».

«Работа в кризисных обстоятельствах» демонстрирует, что профессиональная гибкость выходит за рамки применения типовых методик и может выражаться в умении быстро модифицировать психолого-

педагогические технологии под специфические условия – при наличии глубокого понимания психологических процессов и грамотного применения профессиональных инструментов.

Для анализа методической и этической обоснованности студентам представили различные практические случаи – от работы с детскими травмами до кризисных вмешательств и поддержки в трудных жизненных обстоятельствах. Особое внимание уделялось созданию профессиональной атмосферы перед началом занятий: после изучения теоретических основ, анализа рабочих протоколов и просмотра записей консультаций переходили к пониманию операционной гибкости через конкретные профессиональные ситуации. Изучались различные методы кризисного консультирования, рассматривались техники работы опытных практиков – это позволяло выявить особые формы проявления профессиональной гибкости в психолого-педагогической деятельности и убедиться в возможности творческой адаптации даже стандартных методик к специфике конкретной ситуации.

Таким образом, работа по погружению будущих педагогов-психологов экспериментальной группы в «Ситуации работы с кризисными состояниями» позволила значительно расширить диапазон их профессиональных инструментов, научила вариативно подходить к выбору методов психолого-педагогического воздействия и усилила операционную гибкость в решении сложных профессиональных задач.

«Ситуации профессиональных дилемм» направлены на развитие умения принимать решения в условиях неопределенности.

В начале занятия создавалось пространство для профессиональной дискуссии: студенты экспериментальной группы знакомились с описаниями сложных случаев из практики, видеоматериалами консультаций, историями, в которых присутствовал этический конфликт. Иллюстрацией служит разбор практических случаев признанных психологов, рассмотрение жизненных ситуаций, где необходимо проявление сочувствия и профессиональной адаптивности. Это помогает понять многогранность профессиональных

противоречий, подчеркивая значимость профессиональной этики, сопереживания и ответственности. Во время дискуссий студенты получали возможность высказать свои профессиональные взгляды о том, как непростые обстоятельства формируют их восприятие профессиональной роли. В ходе обсуждений отмечалось, что профессиональное противоречие как сложная эмоциональная и этическая коллизия зачастую способствует серьезному развитию профессиональной идентичности и стимулирует осознание значимости адаптивного подхода при взаимодействии с клиентами. Такие дискуссии развивали у будущих педагогов-психологов навыки профессионального самоанализа, что стало значимым компонентом их профессионального и личностного развития.

В рамках данного исследования мы создали собственные проблемные ситуации, направленные на формирование операционной гибкости с опорой на профессиональные ценности педагога-психолога.

Ситуация «Разработка индивидуального образовательного маршрута». Ведущая ценность: «Индивидуальный подход».

Будущим педагогам-психологам экспериментальной группы предлагалось разработать индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с особыми образовательными потребностями, учитывая его психологические особенности, семейную ситуацию и возможности образовательной среды. Задача студентов – определить оптимальные психолого-педагогические технологии и обсудить, как их применение может повлиять на развитие ребенка.

Ситуация решения профессиональных проблем: «Психологическое сопровождение в кризисной ситуации». Ведущая ценность: «Операционная гибкость».

Перед будущими педагогами-психологами экспериментальной группы ставилась задача разработать стратегию психологического сопровождения подростка, переживающего острый кризис (развод родителей, потеря

близкого, буллинг) с использованием различных психолого-педагогических технологий.

Ситуация «Анализ случая профессиональной этики». Ведущая ценность: «Профессиональная ответственность».

Будущим педагогам-психологам экспериментальной группы предлагалось провести анализ случая, связанного с нарушением профессиональной этики в работе психолога образовательной организации. Они получили различные материалы: описание ситуации, мнения участников, фрагменты профессиональных стандартов. Задача студентов – определить, какие этические принципы были нарушены, и предложить альтернативные варианты профессионального поведения.

Ситуация «Разработка и адаптация коррекционно-развивающей программы». Ведущая ценность: «Профессиональная гибкость».

Будущим педагогам-психологам экспериментальной группы предлагалось проанализировать существующую коррекционно-развивающую программу на предмет ее эффективности для конкретной группы детей с учетом их индивидуальных особенностей. Они также должны были модифицировать программу, адаптируя ее под изменившиеся условия образовательной среды, с учетом методической корректности и возрастной адекватности.

Ситуация: «Управление конфликтом в образовательной среде». Ведущая ценность: «Конструктивное взаимодействие».

Студентам, готовящимся стать педагогами-психологами, представлялся практический случай с описанием конфликтной ситуации между субъектами образовательного процесса (педагог-обучающийся, родитель-педагог, обучающийся-обучающийся). Перед студентами стояла задача создать программу психологического сопровождения конфликта, предложить разнообразные подходы к посредничеству и методы построения продуктивных взаимоотношений между конфликтующими сторонами.

Многообразие проблемных ситуаций, интегрированных в образовательный процесс подготовки педагогов-психологов, увеличивает потенциал студентов для развития операционной гибкости. В анализируемых ситуациях будущие педагоги-психологи оказывались перед необходимостью принимать решения в условиях профессиональной неясности, что содействовало развитию многовариантного мышления и профессиональной ответственности. Совместно с обучающимися создавались ситуации с учетом современных профессиональных вызовов. Была организована дискуссия по теме: «Какие профессиональные ценности педагога-психолога имеют первостепенное значение в текущих условиях?». Это согласуется с концепцией о том, что столкновение с нетипичными профессиональными задачами и меняющимися обстоятельствами оказывает максимальное развивающее влияние на становление профессиональной адаптивности.

Следующая ситуация. Команда педагогов-психологов осуществляет психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения в образовательной организации, проводит консультативную работу с родителями и учителями, создает персонализированные образовательные траектории и принимает участие в разнообразных инициативах по формированию психологически комфортной образовательной среды. Какая профессиональная ценность педагога-психолога отражается в данной работе? Найдите в профессиональных объединениях конкретные случаи, демонстрирующие одну из ключевых ценностей профессии – принятие индивидуальных особенностей.

Профессиональная деятельность педагога-психолога характеризуется высокой степенью неопределенности и многовариантности решений, что требует от специалиста способности к гибкому реагированию на изменяющиеся обстоятельства. В таких условиях будущие педагоги-психологи оказываются перед необходимостью осуществления профессионального выбора, основанного на глубоком понимании этических принципов и ценностных ориентиров психолого-педагогической

деятельности. При реализации данного педагогического условия предполагалось активное вовлечение студентов в процесс создания и анализа ситуационных заданий, максимально приближенных к реальной профессиональной практике. Образовательный процесс строился на основе интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов, включающего ролевое моделирование профессиональных ситуаций, анализ психолого-педагогических проблем и поиск альтернативных путей их решения.

Применение ситуаций-проблем способствовало формированию у будущих специалистов умений быстрой адаптации профессионального инструментария к специфике конкретной ситуации, а также развитию навыков принятия взвешенных решений, соответствующих профессиональным стандартам и этическим нормам.

Третья группа ситуационных заданий – ситуации-иллюстрации, направленные на развитие коммуникативной гибкости в профессиональном взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса.

В результате погружения в ситуации-иллюстрации будущие педагогические психологи анализировали и осваивали различные модели профессиональной коммуникации, приобретали опыт эмпатического и эффективного взаимодействия с разными типами клиентов.

Приведем примеры ситуационных заданий, которые были разобраны со студентами.

- Однажды молодой педагог-психолог заметил, что его профессиональные рекомендации, данные классному руководителю относительно трудного подростка, были неверно интерпретированы и привели к усугублению конфликта между учителем и учеником. Вскоре несколько педагогов выразили сомнение в его профессиональной компетентности, и администрация школы стала с настороженностью относиться к его инициативам. Психологу удалось частично исправить ситуацию, но доверие к нему было подорвано. Некоторые коллеги перестали обращаться за

консультациями, считая его рекомендации неэффективными. Какие коммуникативные стратегии должен использовать педагог-психолог, чтобы восстановить профессиональное доверие коллег и повысить эффективность своего взаимодействия с педагогическим коллективом?

- Однажды педагог-психолог и социальный педагог совместно работали над случаем подростка из неблагополучной семьи. Социальный педагог попросил психолога поделиться конфиденциальной информацией, полученной в ходе индивидуальных консультаций, для составления официального отчета. Какие коммуникативные стратегии должен использовать педагог-психолог, чтобы соблюсти профессиональную этику и при этом обеспечить эффективное межпрофессиональное взаимодействие?

- Школьный психолог узнал, что скоро в школе будет проводиться психолого-педагогический консилиум по вопросу адаптации первоклассников. Он решил тщательно подготовиться и представить результаты своей диагностической работы. На консилиуме психолог представил подробные данные диагностики с указанием фамилий детей, имеющих трудности, и развернутым описанием их проблем. Также психолог не забыл подчеркнуть, что некоторые трудности детей связаны с педагогическими ошибками конкретных учителей. Какие нарушения профессиональной коммуникации допустил психолог и как эти ошибки могут повлиять на его взаимоотношения с педагогическим коллективом?

- Вас попросили разработать памятку по результативному профессиональному общению педагога-психолога. Расширьте представленные советы.

Памятка по эффективной профессиональной коммуникации:

1. Не используйте в беседе с клиентами специальные термины, требующие _____.

2. При консультировании родителей всегда выбирайте стратегию _____, чтобы повысить их мотивацию к сотрудничеству.

3. Прежде чем давать рекомендации педагогам, убедитесь, что вы

_____.

4. Профессиональная репутация педагога-психолога напрямую влияет на эффективность его работы, поэтому необходимо

_____.

5. Обязательно обратитесь за супервизией или консультацией к более опытным коллегам, если _____.

6. Будьте внимательны к невербальным сигналам клиентов, которые _____ – такие проявления могут свидетельствовать о скрытом сопротивлении или неготовности к сотрудничеству.

Следовательно, в ходе работы с иллюстративными ситуациями у будущих педагогов-психологов расширился арсенал профессионально-коммуникативных навыков. По завершении работы они были способны свободно переходить между разными коммуникативными подходами, приспосабливать профессиональную речь к уровню восприятия различных клиентов, выстраивать профессиональное общение с соблюдением этических норм, обоснованно защищать свою профессиональную точку зрения. Выполнение ситуационных заданий, сопряженных с моделированием различных коммуникативных ситуаций, способствовало развитию коммуникативной гибкости как важного компонента профессиональной гибкости педагога-психолога.

В результате погружения в ситуации-иллюстрации будущие педагоги-психологи развивали и расширяли умения активного слушания и эффективной обратной связи, что позволяло им устанавливать продуктивный контакт с различными типами клиентов, приобретать опыт этического и профессионального взаимодействия в образовательной среде и способствовало формированию коммуникативной гибкости как способности вариативно взаимодействовать с разными типами клиентов.

Третье педагогическое условие – применение в образовательной среде вуза модуля «Компетентный профи», направленного на освоение

обучающимися методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Мы считаем, что целью модуля «Компетентный профи» является развитие у будущих педагогов-психологов методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности. Нам представляется, что данный модуль обеспечивает интеграцию теоретической подготовки с практической деятельностью, способствует развитию субъектной позиции будущих специалистов и формирует готовность к самостоятельному профессиональному развитию.

Модуль «Компетентный профи» был разработан как целостная образовательная структура, направленная на развитие методической гибкости будущих педагогов-психологов. Модуль включал две взаимосвязанные дисциплины, содержание которых было выстроено по принципу взаимодополнения и преемственности.

Первая дисциплина модуля – «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» – была направлена на развитие у студентов системы знаний и умений в области психологической поддержки различных участников образовательного процесса. Содержание данной дисциплины охватывало следующие тематические блоки:

- теоретические основы психологического сопровождения в образовании;
- методы диагностического обследования в деятельности педагога-психолога (индивидуальная и групповая диагностика, мониторинг, скрининговые исследования);
- технологии психологического консультирования обучающихся, преподавателей и родителей;
- методы коррекционно-развивающей деятельности с разными группами обучающихся;
- основы психопрофилактики и психогигиены в образовательной среде.

В ходе изучения данной дисциплины обучающиеся изучали особенности взаимодействия с разными возрастными категориями, овладевали умениями выбирать и модифицировать диагностические и коррекционные техники с учетом персональных характеристик клиентов, развивали компетенции проведения консультативной работы по различным вопросам.

Вторая дисциплина модуля – «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности» – была направлена на методические аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога. Ее содержание включало:

- методы формирования учебной деятельности и преодоления учебных трудностей;
- проектирование программ психолого-педагогического сопровождения;
- технологии развития мотивации и саморегуляции обучающихся;
- нормативно-правовые основы психолого-педагогического сопровождения;
- инновационные психолого-педагогические технологии в образовании;
- методическое обеспечение различных направлений деятельности педагога-психолога;
- оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения.

Особое внимание в рамках этой дисциплины уделялось разработке методических материалов для различных форм работы педагога-психолога: развивающих занятий, тренингов, психологических акций, родительских собраний, консультаций для педагогов.

Междисциплинарная интеграция в модуле «Компетентный профи» осуществлялась через:

1. Согласование содержания обеих дисциплин для обеспечения логической преемственности учебного материала.
2. Разработку комплексных заданий, требующих применения знаний из обеих дисциплин. Например, студенты не только проводили диагностику определенной проблемы (первая дисциплина), но и разрабатывали полный методический комплект для ее решения (вторая дисциплина).
3. Организацию интегрированных практических занятий, на которых моделировались целостные профессиональные ситуации.
4. Выполнение итоговых проектов, демонстрирующих способность студентов комплексно применять освоенные компетенции.

Учебный материал для данного модуля постоянно обновлялся и дополнялся с учетом современных тенденций в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Содержание модуля было выстроено с учетом требований к профессиональной деятельности педагога-психолога, которые отражены в профессиональном стандарте.

Для эффективной реализации дисциплин модуля «Компетентный профи» был разработан и применен комплекс методов, форм и средств обучения, обеспечивающих практико-ориентированный характер профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

В рамках дисциплины «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» активно применялся метод супервизии, который позволил студентам получать профессиональную обратную связь от опытных специалистов о качестве проведенных консультаций и диагностических процедур. Супервизии проводились как в индивидуальном, так и в групповом формате, что обеспечивало разностороннюю оценку профессиональных действий студентов. Также использовалась интервизия как метод взаимного профессионального консультирования, способствовавшая развитию у студентов навыков профессиональной рефлексии и коллегиальной поддержки.

Студенты обсуждали сложные случаи из практики, предлагали различные варианты решения профессиональных задач.

Значительную роль играл метод профессиональных проб, позволяющий студентам апробировать различные стратегии психологического сопровождения в реальных образовательных условиях. Это способствовало развитию способности адаптировать профессиональные действия к конкретным ситуациям. Кейс-метод позволил анализировать реальные профессиональные ситуации, требующие применения психологических знаний. Студенты учились выявлять проблемы, предлагать альтернативные решения и обосновывать свой выбор. Моделирование диагностических и коррекционных процедур помогло студентам освоить технологию проведения различных видов психологической работы в безопасной учебной среде.

В дисциплине «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности» применялся проектный метод, направленный на развитие самостоятельности студентов в разработке методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения. Студенты создавали методические комплекты для различных направлений деятельности педагога-психолога. Метод микропреподавания позволил отрабатывать навыки проведения различных форм психолого-педагогической работы в безопасной учебной среде. Студенты проводили фрагменты занятий, получали обратную связь и корректировали свои действия. Деловые игры способствовали моделированию профессиональных ситуаций, требующих применения методических знаний и умений. Студенты принимали на себя различные профессиональные роли, учились взаимодействовать с разными субъектами образовательного процесса. Метод экспертных оценок развивал аналитические умения и навыки профессиональной экспертизы методических материалов.

Наиболее эффективными в организации образовательного процесса зарекомендовали себя практикумы, обеспечивающие практическое освоение профессиональных умений в моделируемых ситуациях, и супервизорские

группы, создающие условия для профессионального анализа и рефлексии опыта. Большую ценность представляли проектные мастерские, в рамках которых студенты разрабатывали методические материалы под руководством опытных наставников, а также методические семинары, позволяющие обсуждать актуальные вопросы методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения. Особый интерес у студентов вызывали мастер-классы от практикующих специалистов, демонстрирующие эффективные профессиональные практики, и имитационные игры, моделирующие различные аспекты профессиональной деятельности. Выездные занятия в образовательных организациях обеспечивали погружение в реальную профессиональную среду.

В арсенале средств обучения ключевую роль играли диагностические комплекты, включающие стандартизированные методики для различных возрастных групп, и коррекционно-развивающие программы, демонстрирующие различные подходы к решению психолого-педагогических проблем. Активно использовались видеозаписи консультаций для анализа профессиональных действий психолога и протоколы диагностических обследований, на примере которых студенты учились интерпретировать результаты диагностики. Технологические карты занятий служили образцами методического обеспечения, а методические разработки по различным направлениям деятельности педагога-психолога расширяли представления студентов о профессиональной деятельности. Цифровые образовательные ресурсы значительно обогащали возможности профессиональной подготовки.

Представленная система методов, форм и средств реализации дисциплин модуля «Компетентный профи» обеспечила интеграцию теоретической подготовки с практической деятельностью, способствовала развитию субъектной позиции будущих педагогов-психологов и формированию методической гибкости как интегративного профессионального качества.

Важным аспектом реализации третьего педагогического условия стало целенаправленное использование разнообразных ресурсов образовательной среды вуза. Потенциал образовательной среды был дифференцирован в соответствии со спецификой каждой дисциплины модуля «Компетентный профи», что позволило создать оптимальные условия для развития методической гибкости будущих педагогов-психологов.

Ключевым ресурсом для дисциплины «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» выступила психологическая служба вуза, ставшая практической базой для подготовки студентов. Здесь будущие специалисты погружались в реальную профессиональную деятельность под руководством опытных наставников, совершенствуя навыки психологического консультирования и диагностики в аутентичных условиях. Студенты имели возможность наблюдать за работой профессиональных психологов, а затем самостоятельно проводить отдельные виды работ под супервизией специалистов службы. Существенное значение имело оснащение специализированных аудиторий для проведения психологических консультаций и диагностических процедур. Эти пространства были оборудованы необходимой мебелью, диагностическими материалами. Такая организация пространства способствовала формированию профессиональных умений в условиях, максимально приближенных к реальной практике.

Взаимодействие с образовательными организациями-партнерами обеспечило возможность организации профессиональных проб студентов в различных образовательных организациях: дошкольных организациях, школах, колледжах. Это позволило будущим педагогам-психологам освоить специфику работы с разными возрастными группами и в различных образовательных контекстах. Привлечение практикующих психологов-консультантов для проведения мастер-классов и супервизий обогатило образовательный процесс актуальным профессиональным опытом. Студенты получили возможность познакомиться с различными подходами и техниками

психологического консультирования, задать вопросы опытным специалистам, получить обратную связь о своей работе. Доступ к профессиональным базам данных психодиагностических методик расширил инструментарий будущих педагогов-психологов, позволил им освоить современные стандартизированные методики диагностики различных психологических особенностей и проблем.

В контексте дисциплины «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности» центральными элементами образовательной среды стали методический кабинет с образцами учебно-методической документации и электронная информационно-образовательная среда вуза. Методический кабинет включал примеры программ психолого-педагогического сопровождения, документы, определяющие деятельность педагога-психолога, диагностический инструментарий, методические материалы для проведения занятий. Электронная информационно-образовательная среда предоставляла доступ к электронным библиотечным системам, профессиональным базам данных, цифровым образовательным ресурсам. Участие студентов в методических семинарах кафедры позволило им познакомиться с актуальными научно-методическими разработками преподавателей, включиться в обсуждение профессиональных вопросов, получить опыт академической коммуникации. Взаимодействие с методическими объединениями педагогов-психологов образовательных организаций дало возможность будущим специалистам познакомиться с системой методической работы в реальных организациях, узнать о типичных профессиональных проблемах и способах их решения. Особую ценность представляла возможность участия студентов в разработке методических материалов для психологической службы вуза. Это позволило им создавать реальные профессиональные продукты, востребованные в практике работы психологов. Апробация разработанных методических материалов в реальной образовательной практике обеспечила получение объективной обратной связи о качестве созданных материалов, стимулировала развитие профессиональной

рефлексии и готовности к постоянному совершенствованию. Доступ к профессиональным периодическим изданиям по психолого-педагогическому сопровождению помог студентам быть в курсе современных тенденций в профессиональной сфере, знакомиться с инновационными подходами и методиками работы педагога-психолога.

Отличительной чертой образовательной среды вуза для будущих педагогов-психологов стало то, что предлагаемые дисциплины модуля способствовали налаженному активному взаимодействию будущих специалистов с работодателями, представителями профессиональных психолого-педагогических сообществ. Такая взаимосвязь значительно обогатила образовательный процесс вуза, акцентировала на актуальный профессиональный опыт работодателей, способствовала установлению и расширению профессиональных контактов и формированию у студентов реалистичного представления о современных тенденциях в области психолого-педагогического сопровождения. Эффективное использование потенциала образовательной среды вуза при реализации третьего педагогического условия создало аутентичный контекст профессиональной деятельности педагога-психолога, обеспечило глубокое погружение студентов в реальную профессиональную практику, что способствовало формированию целостного представления о будущей профессии и развитию методической гибкости.

В результате реализации третьего педагогического условия будущие педагоги-психологи получили основательные знания о профессиональных ресурсах, что способствовало их лучшей ориентации в законодательной базе психолого-педагогического сопровождения и соблюдению соответствующих этических стандартов в работе. Обучающиеся развили умения распознавать разрушительные психологические воздействия и успешно им противодействовать, укрепляя психологическую защищенность образовательной среды и стойкость участников образовательного процесса к отрицательным влияниям.

Согласно нашим ожиданиям, у будущих педагогов-психологов развивалось почтительное отношение к личности клиентов и коллег, осмысленное и ответственное отношение к профессиональной работе, а также глубокое осознание результатов своих профессиональных поступков. Они приобрели значимый опыт этичного и безопасного взаимодействия с различными участниками образовательного процесса (обучающимися, педагогами, родителями), формируя культуру профессионального взаимодействия в образовательной среде и развивая методическую гибкость как существенную интегративную профессиональную способность.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

В параграфе приводится анализ и интерпретация результатов формирующего этапа эксперимента. В рамках данного этапа в учебный процесс вводились педагогические условия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, которые являются основой модели. Описание модели представлено в параграфе 1.2.

На итоговом этапе эксперимента мы использовали математический метод статистики – непараметрический критерий «хи-квадрат Пирсона» и вероятность справедливости нулевой гипотезы. Данные методы были применены для ответа на вопрос: являются ли изменения в результате формирующего этапа эксперимента по уровням развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза случайными или они связаны с реализацией педагогических условий.

В рамках анализа результатов формирующего этапа эксперимента мы выдвинули нулевую гипотезу (H_0): уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза в контрольной и экспериментальной группе после реализации педагогических

условий – одинаковый; и альтернативную гипотезу (H_1): уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза в контрольной и экспериментальной группе – не одинаковый.

В начале констатирующего этапа эксперимента мы провели диагностику обеих групп участников (ЭГ и КГ). На основе проведенных диагностик по всем 11 показателям, охватывающим когнитивный, деятельностный и личностный критерии, мы можем сформировать целостное представление об исходном уровне развития профессиональной гибкости участников исследования (таблица 19 и таблица 20).

Таблица 19 – Результаты уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза в ЭГ и КГ (контрольный этап)

Группы	Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза						К-во человек в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ	16	29,63	25	46,30	13	24,07	54
КГ	16	30,18	25	47,17	12	22,65	53

Таблица 20 – Средние значения по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Средние значения уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза						К-во человек в группе
Низкий		Средний		Высокий		
к-во	%	к-во	%	к-во	%	
16,00	29,91	25,00	46,73	12,50	23,36	

В параграфе 2.1 было указано, что студенты были распределены на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Анализ обобщенных результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие выводы о начальном уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов:

1. Распределение уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов во обеих группах (ЭГ и КГ) оказалось достаточно однородным, что свидетельствует о сопоставимости исходных условий для проведения формирующего этапа эксперимента.

2. В среднем по всем группам высокий уровень развития профессиональной гибкости продемонстрировали около 23,36% студентов. Эти участники исследования показали глубокое понимание теоретических основ психолого-педагогической работы, способность эффективно применять знания на практике и развитые личностные навыки.

3. Большинство студентов (в среднем 46,73%) показали средний уровень развития профессиональной гибкости. Эта группа характеризуется наличием базовых знаний и умений, но нуждается в дальнейшем формировании и укреплении профессиональной гибкости, особенно в области практического применения теоретических знаний.

4. Значительная часть студентов (в среднем 29,91%) проявили низкий уровень развития профессиональной гибкости. Эти участники испытывают трудности в различных аспектах профессиональной подготовки: от сложностей в применении теоретических знаний на практике до низкого уровня личностных навыков.

Наглядно сравнение групп по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза во время констатирующего этапа эксперимента и усредненные данные по уровням можно наблюдать на рисунках 10 и 11.

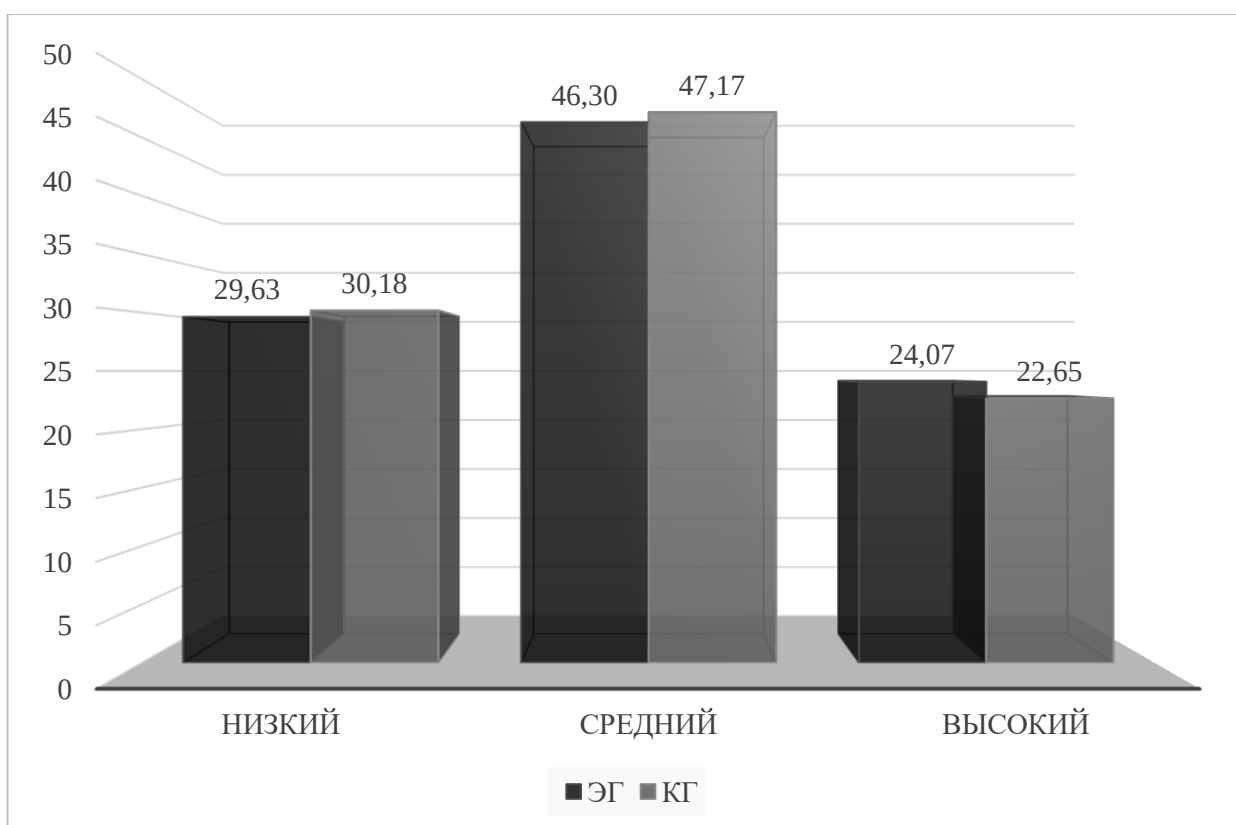


Рисунок 10 – Сравнительные данные ЭГ и КГ по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза (констатирующий этап)

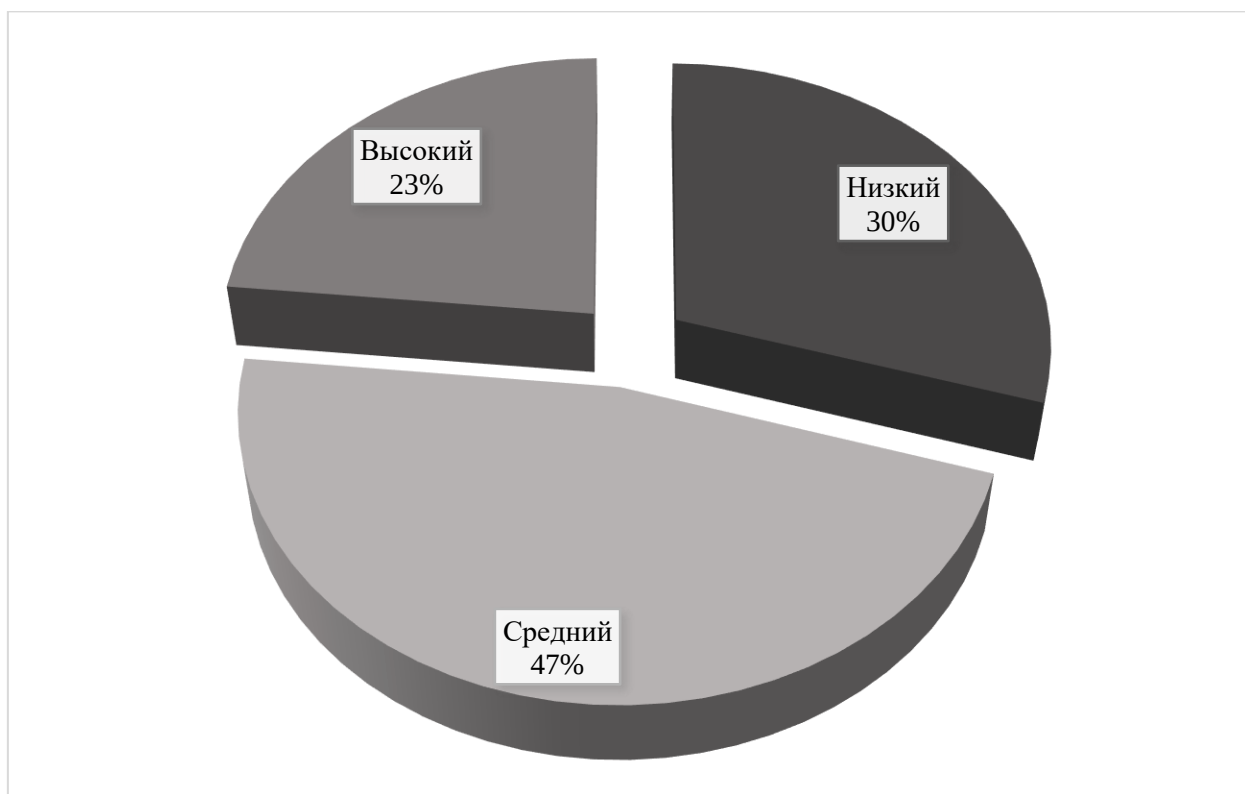


Рисунок 11 – Средние значения уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Опираясь на математический аппарат, был проведен расчет критерия χ^2 (хи-квадрат Пирсона) для анализа результатов констатирующего этапа эксперимента. Применение данного статистического критерия позволяет оценить значимость различий между распределениями признаков в исследуемых группах на начальном (констатирующем) этапе эксперимента. Все полученные в ходе математической обработки данные систематизированы и представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Результаты статистических данных оценивания критериев развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза (констатирующий этап)

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.	Число степеней свободы	P
ЭГ и КГ	0,07	5,99	2	0,965

Полученные результаты подчеркивают необходимость организации и проведения целенаправленной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Они также служат отправной точкой для оценки эффективности педагогических условий, которые будут реализованы в ходе формирующего этапа эксперимента. Особое внимание следует уделить тому факту, что почти треть студентов демонстрирует низкий уровень развития профессиональной гибкости. Это указывает на необходимость разработки и внедрения дополнительных мер поддержки по развитию профессиональной гибкости для данной группы обучающихся.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать промежуточный вывод: проблема, которую мы рассматриваем, актуальна и требует решения с помощью специально организованной деятельности – реализации педагогических условий, направленных на развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Перейдем к результатам формирующего этапа эксперимента. В параграфе 2.1 мы указывали, что педагогические условия были реализованы только в экспериментальной группе. Контрольная группа обучалась в традиционном режиме.

Рассмотрим когнитивный критерий уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, который представлен следующими показателями: знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики; знания о методической стороне учебного процесса, о развитии мотивации и саморегуляции у студентов, с учетом психолого-педагогических технологий. Результаты по когнитивному критерию представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Распределение будущих педагогов-психологов по уровням развития профессиональной гибкости по когнитивному критерию (формирующий этап)

Группы	Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
ЭГ (Н)	16	29,63	26	48,15	12	22,22
ЭГ (К)	5	9,26	25	46,30	24	44,44
КГ (Н)	16	30,19	25	47,17	12	22,64
КГ (К)	12	22,64	28	52,83	13	24,53

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента по когнитивному критерию выявил значительные изменения в уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в экспериментальной группе. В группе ЭГ количество студентов с высоким уровнем когнитивной гибкости увеличилось с 22,22% до 44,44%, а с низким уровнем снизилось с 29,63% до 9,26%. Данные результаты позволяют сделать вывод, что педагогические условия оказывают положительное влияние на когнитивный компонент профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

Контрольная группа (КГ), в которой не реализовывались педагогические условия, показала незначительные изменения. Небольшое уменьшение числа студентов с низким уровнем развития когнитивной гибкости (с 30,19% до 22,64%) может быть связано с естественным процессом обучения в вузе. Однако отсутствие существенной динамики в показателях этой группы подчеркивает эффективность предложенных нами педагогических условий в ЭГ.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о значительном влиянии реализованных педагогических условий на развитие когнитивного компонента профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов, что подтверждает правильность выбранного подхода и открывает перспективы для его дальнейшего развития и внедрения в образовательную практику вуза. На рисунке 12 можно наглядно проследить изменения уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза по когнитивному критерию студентов в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой в ходе формирующего этапа эксперимента.

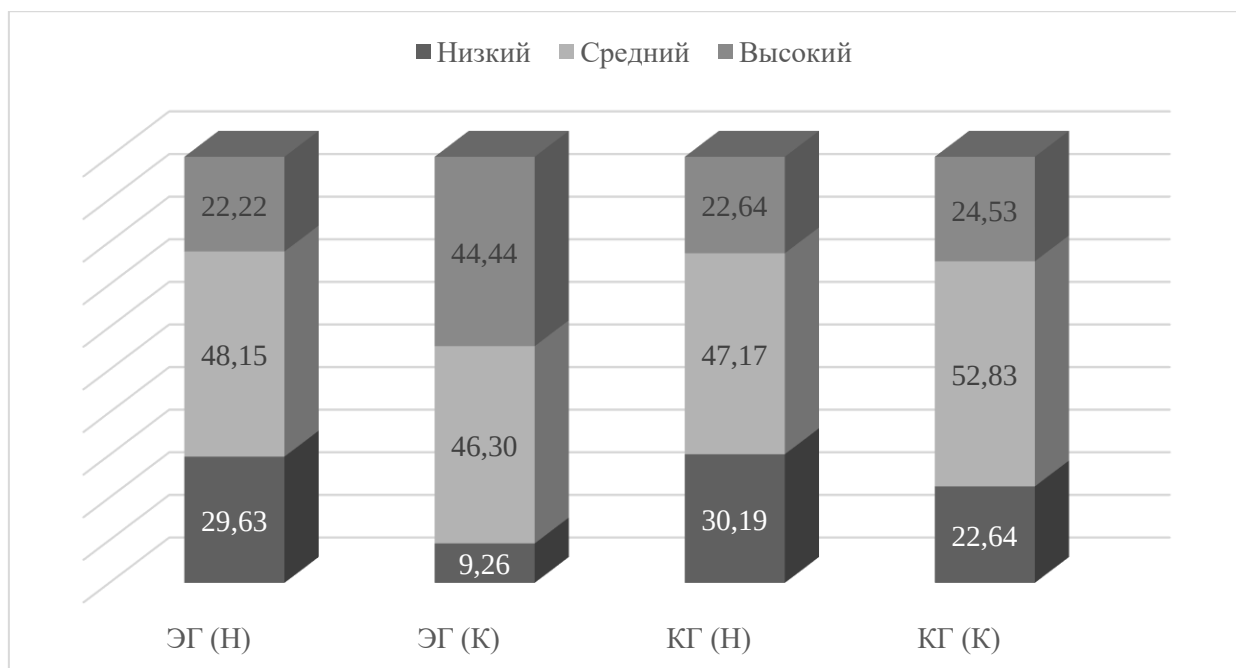


Рисунок 12 – Сравнительные данные уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по когнитивному критерию в ЭГ и КГ (формирующий этап)

Представим результаты количественного анализа динамики когнитивного критерия, которые определялись на основе сравнительного анализа процентного распределения студентов по уровням развития на начальном и завершающем этапах экспериментальной работы с использованием метода соотношений и комплекса математических показателей. Для объективной оценки динамики исследуемого процесса и определения результативности экспериментального воздействия применялся комплекс статистических коэффициентов, включающий показатель среднего значения (СП), коэффициент эффективности (КЭ) и коэффициент прироста (G), позволяющих всесторонне охарактеризовать произошедшие изменения в уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

Изменение данных коэффициентов СП и КЭ в обеих группах на формирующем этапе эксперимента представлено в таблице 23.

Таблица 23 – Таблица сравнительных данных по коэффициентам в ЭГ и КГ по когнитивному критерию (формирующий этап)

Коэффициенты	Группы			
	ЭГ		КГ	
СП	1,93	2,35	1,93	2,00
G	0,43		0,07	
КЭ	1,00	1,18	-	-

Анализ динамики среднего показателя (СП) по когнитивному критерию развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, представленный на рисунке 13, демонстрирует положительную тенденцию в обеих исследуемых группах по завершении экспериментальной работы. Наиболее выраженная динамика зафиксирована в экспериментальной группе, где реализовывался комплекс разработанных педагогических условий: значение среднего показателя увеличилось с 1,93 до 2,35 баллов. В контрольной группе изменения носили менее значительный характер, при этом средний показатель возрос с 1,93 до 2,00 баллов, что

свидетельствует о естественном развитии когнитивного компонента профессиональной гибкости в процессе обучения без специального педагогического воздействия. Наглядно данную динамику можно наблюдать на рисунке 13.

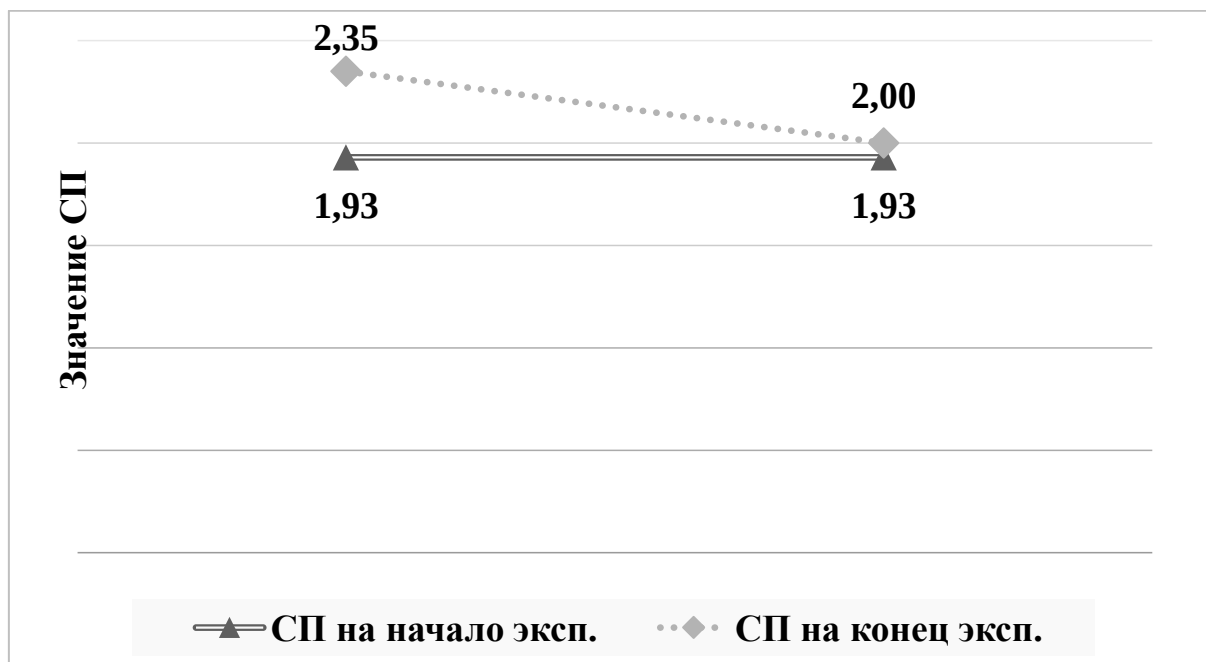


Рисунок 13 – Средние показатели в ЭГ и КГ оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по когнитивному критерию (формирующий этап)

Анализируя данные, представленные на рисунке 14, можно отметить положительную динамику среднего показателя в обеих исследуемых группах в ходе проведения формирующего этапа эксперимента. При этом наблюдается существенная разница в величине прироста между показателями экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной группе (ЭГ) зафиксирован значительный прирост среднего показателя, составивший 0,43 единицы, что указывает на эффективность применяемых экспериментальных методов. В контрольной группе (КГ) также наблюдается положительная динамика, однако прирост существенно меньше – всего 0,07 единиц.

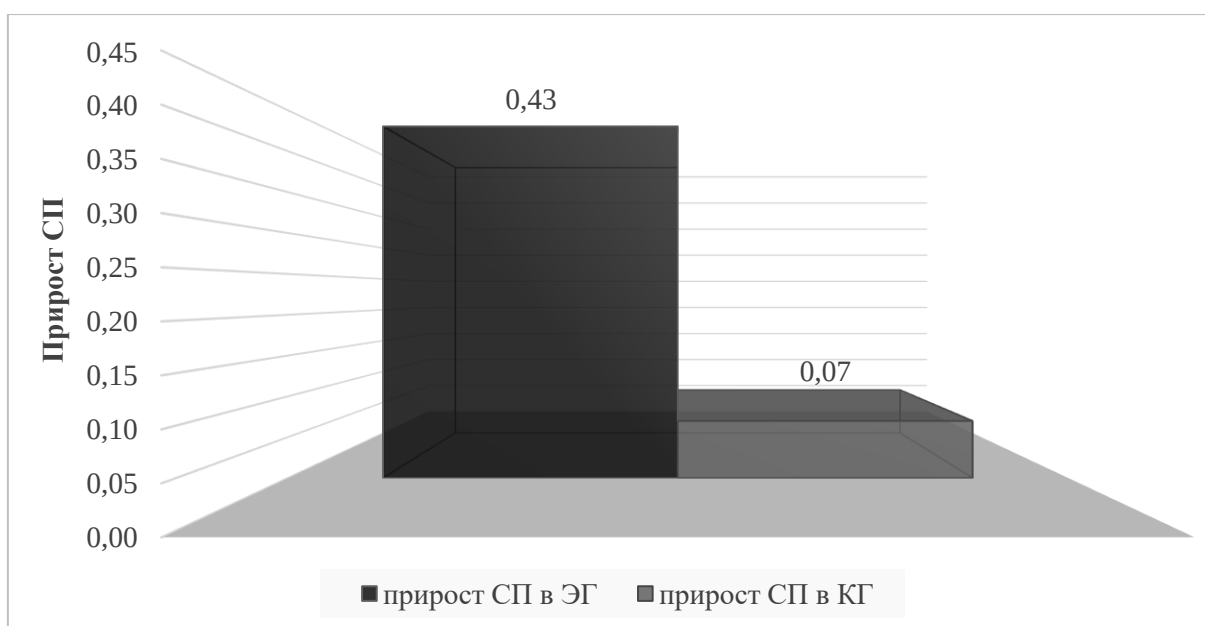


Рисунок 14 – Сравнительные данные прироста СП в ЭГ и КГ по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по когнитивному критерию (формирующий этап)

Проанализируем динамику коэффициента эффективности (КЭ) в контексте оценки когнитивного критерия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза на протяжении формирующего этапа экспериментального исследования. Полученные результаты свидетельствуют о том, что внедрение разработанных педагогических условий в экспериментальной группе оказало существенное позитивное воздействие на развитие когнитивного компонента профессиональной гибкости в образовательной среде вуза. Коэффициент эффективности продемонстрировал устойчивый рост, увеличившись с исходного значения 1,00 на начальном этапе формирующего эксперимента до 1,18 по его завершении, что подтверждает результативность предложенных педагогических условий. Наглядно динамику можно увидеть на рисунке 15.

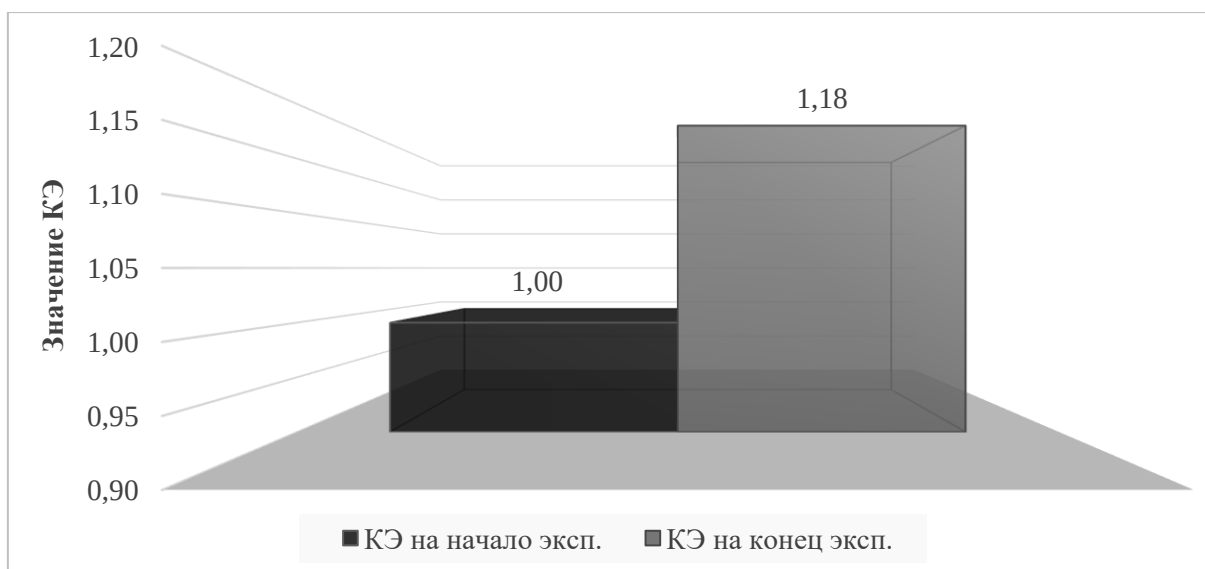


Рисунок 15 – Сравнительные данные КЭ уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ по когнитивному критерию (формирующий этап)

Для проведения статистической проверки ранее сформулированных гипотез, касающихся когнитивного критерия, был применен комплекс методов математической статистики. В качестве основного инструмента статистического анализа был выбран непараметрический критерий «хи-квадрат Пирсона», который позволяет оценить статистическую значимость различий между распределениями исследуемых признаков. Дополнительно был рассчитан показатель вероятности справедливости нулевой гипотезы (Р), который помогает определить достоверность полученных результатов. Все полученные статистические данные систематизированы и представлены в таблице 24.

Таблица 24 – Результаты статистических данных оценки критериев уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по когнитивному критерию (формирующий этап)

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.	Р
ЭГ и КГ	7,01	5,99	0,030

По данным расчета, приведенным в таблице 24, в экспериментальной группе получила подтверждение альтернативная гипотеза (H_1), т.к. $\chi^2 \text{ набл} >$

$\chi^2_{\text{крит}} (7,01 > 5,99)$ $P < 0,05$ ($P = 0,030$). Это говорит о том, что повышение уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза относительно когнитивного критерия произошло именно при реализации педагогических условий.

Рассмотрим результаты эксперимента у респондентов относительно второго (деятельностного) критерия уровня развития профессиональной гибкости, данные по изменению которого на формирующем этапе эксперимента представлены в таблице 25.

Таблица 25 – Распределение будущих педагогов-психологов по уровням развития профессиональной гибкости в образовательной среде вуза по деятельностному критерию (формирующий этап)

Группы	Уровень развития деятельностного критерия профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза					
	Низкий		Средний		Высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
ЭГ (Н)	17	31,48	25	46,30	12	22,22
ЭГ (К)	5	9,26	31	57,41	18	33,33
КГ (Н)	17	32,08	26	49,06	10	18,86
КГ (К)	15	28,30	27	50,94	11	20,76

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента по деятельностному критерию выявил существенные изменения в уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в экспериментальной группе.

Контрольная группа (КГ), в которой не реализовывались педагогические условия, показала незначительные изменения. Небольшое уменьшение числа студентов с низким уровнем деятельностной гибкости (с 32,08% до 28,30%) может быть связано с естественным процессом обучения и приобретения практического опыта. Однако отсутствие существенной динамики в этой группе подчеркивает эффективность предложенных педагогических условий в ЭГ.

Наиболее впечатляющие результаты показала группа ЭГ. Количество студентов с высоким уровнем деятельностного компонента профессиональной гибкости увеличилось с 22,22% до 33,33%, а с низким уровнем снизилось с 31,48% до 9,26%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о значительном влиянии реализованных педагогических условий на развитие деятельностного компонента профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Сравнение данных на рисунке 16 наглядно свидетельствует о росте уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза относительно деятельностного критерия в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

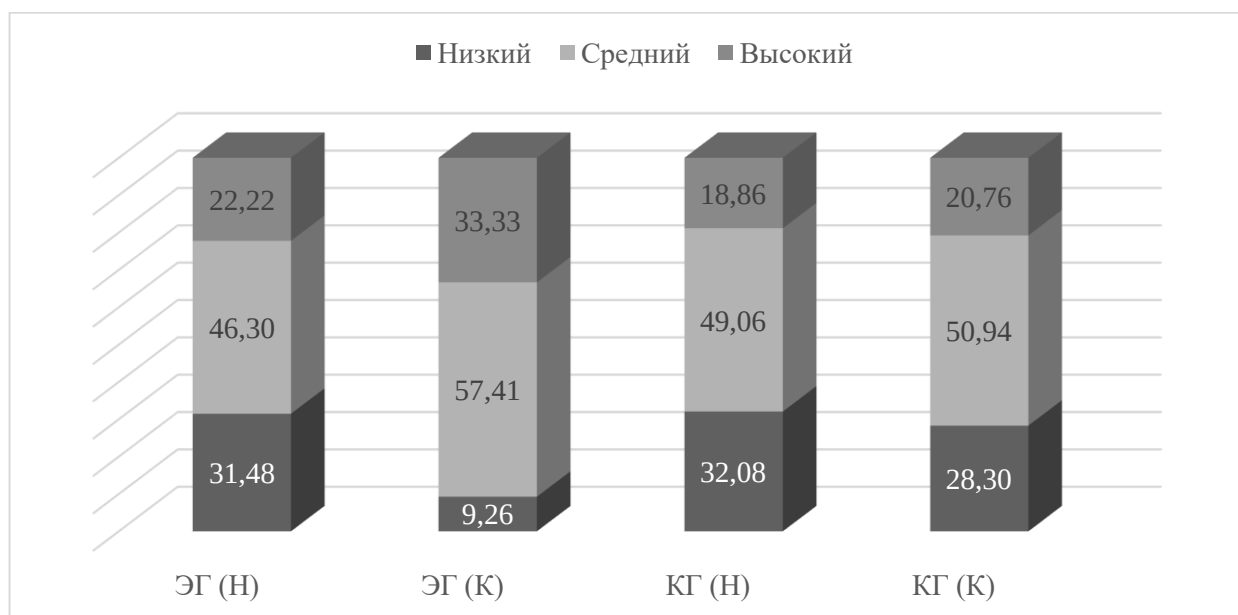


Рисунок 16 – Сравнительные данные оценки уровня профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по деятельностному критерию в ЭГ и КГ (формирующий этап)

Таблица 26 – Таблица сравнительных данных по коэффициентам в ЭГ и КГ по деятельностному критерию (формирующий этап)

Коэффициенты	Группы			
	ЭГ		КГ	
СП	1,91	2,24	1,85	1,91
G	0,33		0,05	
КЭ	1,03	1,18	-	-

Данные таблицы 26 свидетельствуют о позитивных изменениях среднего показателя (СП) деятельностного критерия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза по итогам экспериментальной работы в обеих исследуемых группах. Существенные различия в темпах развития наблюдались между группами: экспериментальная группа, в которой осуществлялось целенаправленное внедрение педагогических условий, продемонстрировала значительный прогресс со значения 1,91 до 2,24 баллов. Контрольная группа показала более скромную динамику, при которой средний показатель изменился с 1,85 до 1,91 балла. Визуализация представленных данных отражена на рисунке 17.

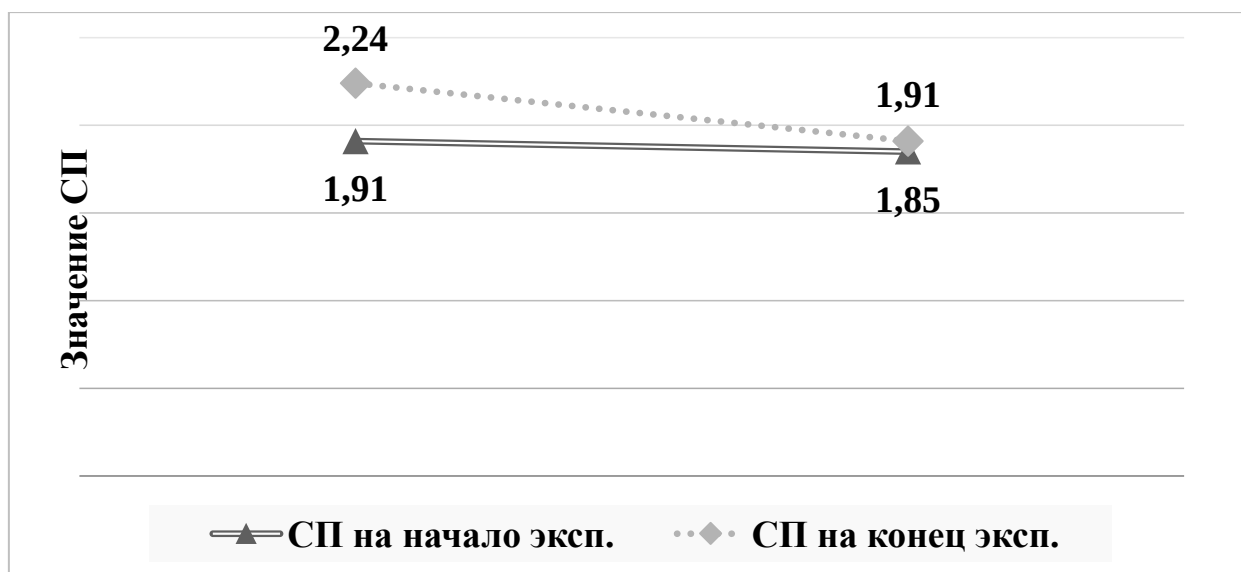


Рисунок 17 – Средние показатели в ЭГ и КГ оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по деятельностному критерию (формирующий этап)

Анализируя динамику изменений, отраженную на рисунке 18, можно наблюдать положительные изменения среднего показателя в обеих исследуемых группах в ходе реализации формирующего этапа эксперимента. При этом следует отметить существенную разницу в величине прироста между группами. В экспериментальной группе (ЭГ) зафиксирован значительный прирост среднего показателя, достигший 0,33 единицы. В

контрольной группе (КГ) также наблюдается положительная динамика, однако прирост оказался существенно ниже – всего 0,05 единиц.

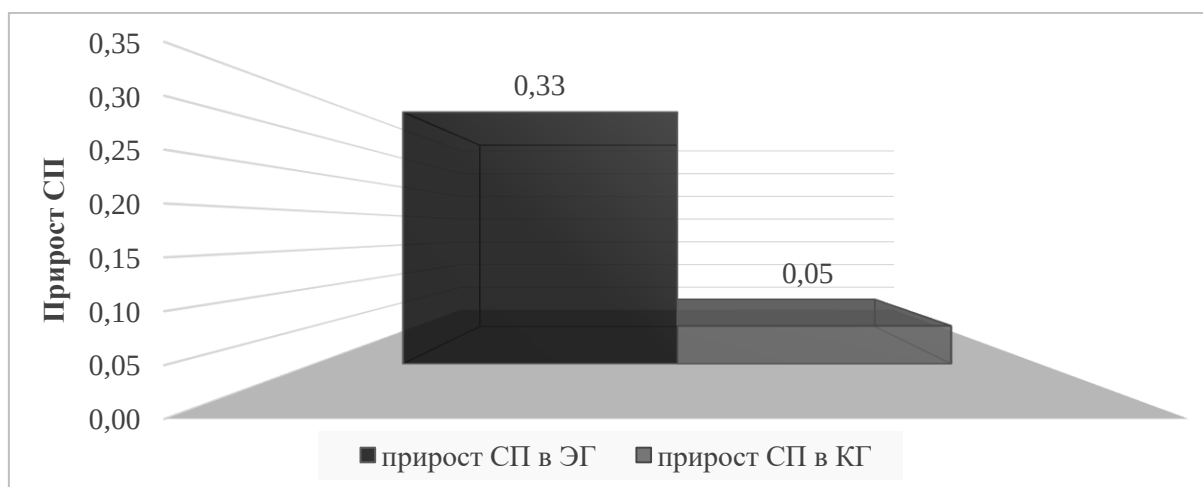


Рисунок 18 – Сравнительные данные прироста СП в ЭГ и КГ по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по деятельностному критерию (формирующий этап)

Анализ полученных данных подтверждает, что на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе отмечено положительное влияние педагогических условий на деятельностные показатели уровня развития профессиональной гибкости в образовательной среде вуза. КЭ изменился с 1,03, в начале формирующего этапа эксперимента, до 1,18 в конце. Наглядно динамику можно увидеть на рисунке 19.

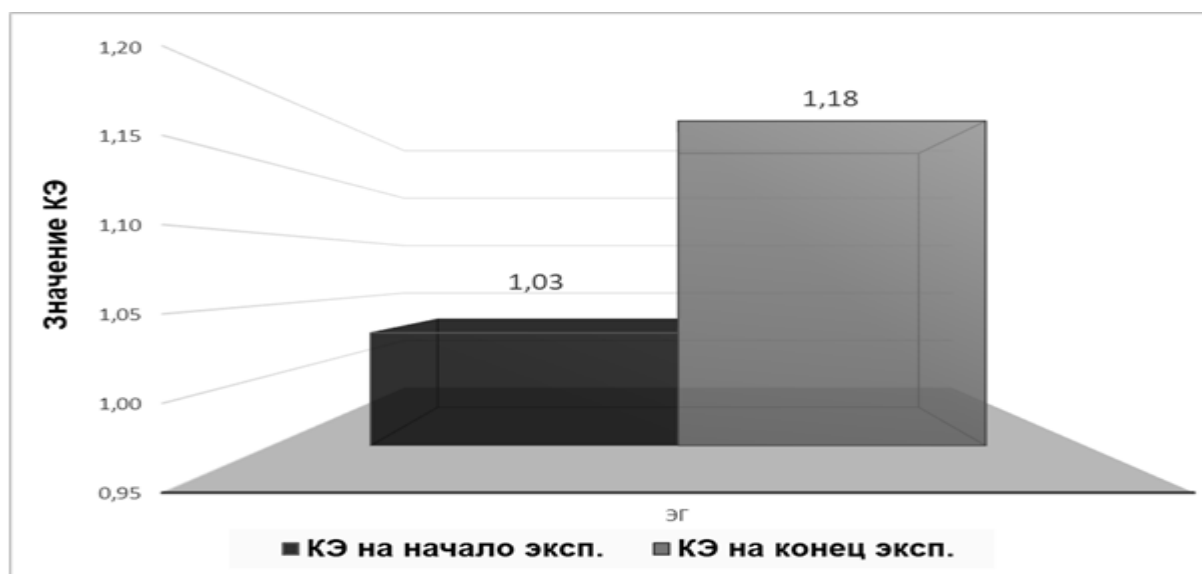


Рисунок 19 – Сравнительные данные КЭ уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ по деятельностному критерию (формирующий этап)

В рамках статистической обработки данных по деятельностному критерию был реализован математико-статистический анализ полученных результатов. Для обеспечения достоверности выводов относительно ранее выдвинутых гипотез использовался непараметрический критерий «хи-квадрат Пирсона», который является оптимальным для оценки значимости различий в распределении качественных признаков. В дополнение к этому был проведен расчет показателя вероятности справедливости нулевой гипотезы (Р), позволяющий оценить статистическую достоверность наблюдаемых различий. Результаты статистического анализа, включающие как значения критерия хи-квадрат, так и соответствующие показатели вероятности, представлены в систематизированном виде в таблице 27.

Таблица 27 – Результаты статистических данных оценки критериев уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по деятельностному критерию (формирующий этап)

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.	Р
ЭГ и КГ	7,73	5,99	0,021

Результаты статистических вычислений, представленные в таблице 27, подтверждают справедливость альтернативной гипотезы (H_1) для экспериментальной группы, поскольку наблюдаемое значение критерия хи-квадрат превышает критическое (χ^2 набл > χ^2 крит: 7,71 > 5,99) при уровне значимости $P < 0,05$ ($P = 0,021$). Полученные данные позволяют утверждать, что качественные изменения в развитии профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по деятельностному критерию в образовательной среде вуза являются следствием целенаправленной реализации разработанного комплекса педагогических условий, а не случайными флуктуациями или влиянием посторонних факторов.

Обратимся к анализу третьего – личностного критерия развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, включающего такие показатели, как эмпатия, толерантность и эмоциональная рефлексия. Интерпретация результатов,

зафиксированных в таблице 28, выявила качественные преобразования в структуре распределения студентов экспериментальной группы по уровням развития: произошло заметное сокращение доли обучающихся, демонстрирующих низкий уровень сформированности личностного компонента профессиональной гибкости.

Таблица 28 – Распределение будущих педагогов-психологов по уровням развития профессиональной гибкости в образовательной среде вуза по личностному критерию (формирующий этап)

Группы	Уровень развития личностного критерия профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза					
	Низкий		Средний		Высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
ЭГ (Н)	18	33,33	25	46,30	11	20,37
ЭГ (К)	7	12,96	31	57,41	16	29,63
КГ (Н)	20	37,73	24	45,29	9	16,98
КГ (К)	18	33,96	26	49,06	9	16,98

Результаты формирующего этапа эксперимента по личностному критерию продемонстрировали существенные качественные преобразования в структуре развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов экспериментальной группы. Экспериментальная группа показала выраженную позитивную динамику. Доля студентов, достигших высокого уровня развития профессиональной гибкости по личностному критерию, возросла с 20,37% до 29,63%, что составляет прирост более чем на 9 процентных пунктов. Одновременно произошло кардинальное сокращение числа обучающихся с низким уровнем развития данного качества – с 33,33% до 12,96%, что свидетельствует о значительном качественном сдвиге в личностном развитии будущих специалистов.

В контрольной группе, где специальные педагогические условия не применялись, зафиксированы минимальные изменения в исследуемых показателях. Незначительное снижение доли студентов с низким уровнем личностной гибкости (с 37,73% до 33,96%) можно объяснить влиянием

естественных факторов образовательного процесса и накоплением опыта рефлексивной деятельности в ходе обучения.

Представленные данные убедительно демонстрируют высокую эффективность реализованных педагогических условий в развитии личностного компонента профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Графическое представление результатов на рисунке 20 наглядно иллюстрирует преимущества экспериментального воздействия, подтверждая обоснованность предложенного подхода к развитию профессиональной гибкости в образовательной среде вуза.

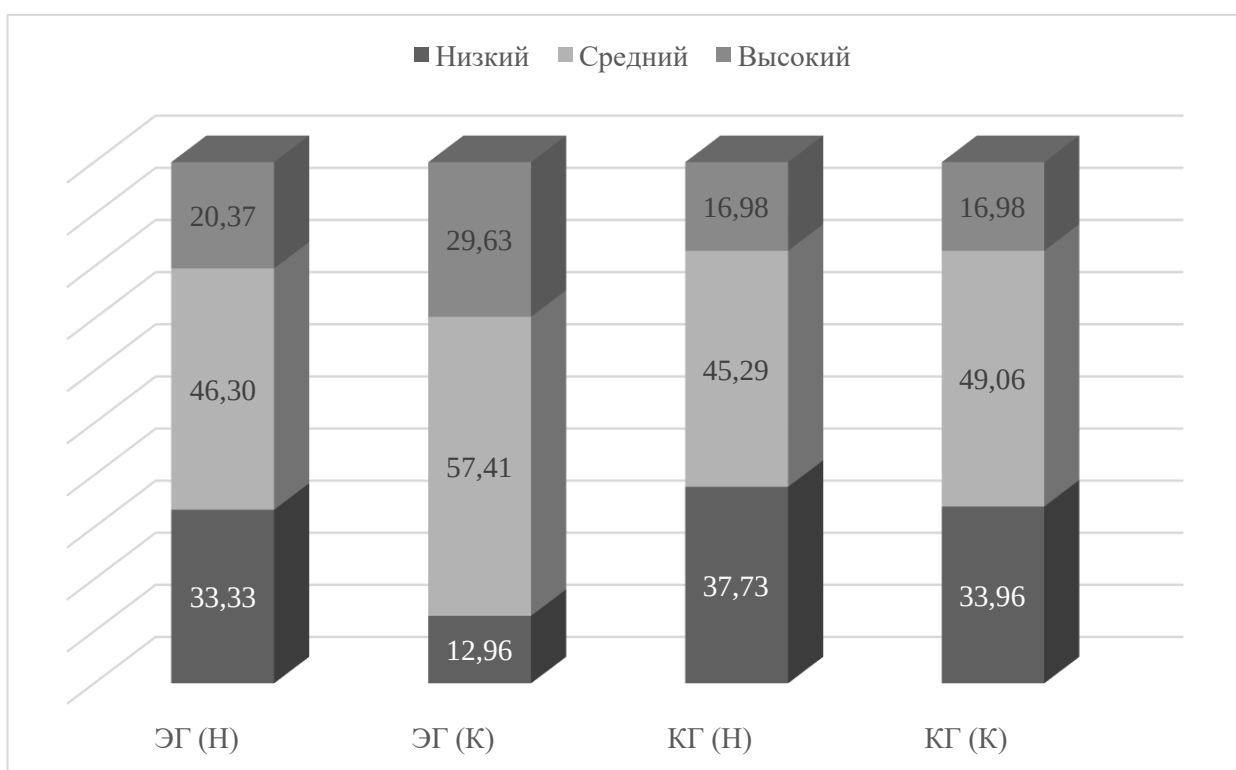


Рисунок 20 – Сравнительные данные оценки уровня профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по личностному критерию в ЭГ и КГ (формирующий этап)

Изменение СП и КЭ в течение формирующего этапа эксперимента представлено в виде таблицы 29. Анализ результатов, зафиксированных в таблице 29, показывает, что средний показатель (СП) по личностному критерию развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза претерпел позитивные изменения в каждой из исследуемых групп к моменту завершения экспериментальной

работы. Качественные различия в динамике развития между группами оказались весьма существенными: в экспериментальной группе, где внедрялся разработанный комплекс педагогических условий, средний показатель продемонстрировал значительный скачок с первоначального уровня 1,87 до финального значения 2,17 баллов.

Таблица 29 – Таблица сравнительных данных по коэффициентам в ЭГ и КГ по личностному критерию (формирующий этап)

Коэффициенты	Группы			
	ЭГ		КГ	
СП	1,87	2,17	1,80	1,85
G	0,30		0,06	
КЭ	1,04	1,17	-	-

Контрольная группа показала более умеренные темпы развития личностного компонента профессиональной гибкости, при которых средний показатель увеличился с 1,80 до 1,95 баллов. Наглядно данную динамику можно наблюдать на рисунке 21.



Рисунок 21 – Средние показатели в ЭГ и КГ оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по личностному критерию (формирующий этап)

Анализ данных, представленных на рисунке 22, демонстрирует наличие позитивной динамики среднего показателя в обеих исследуемых группах на

протяжении формирующего этапа эксперимента. При детальном рассмотрении результатов обнаруживается существенная разница в величине прироста между показателями в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе (ЭГ) был достигнут значительный прирост среднего показателя, составивший 0,30 единиц. В контрольной группе (КГ) также наблюдались положительные изменения, однако прирост оказался значительно скромнее – лишь 0,06 единиц.

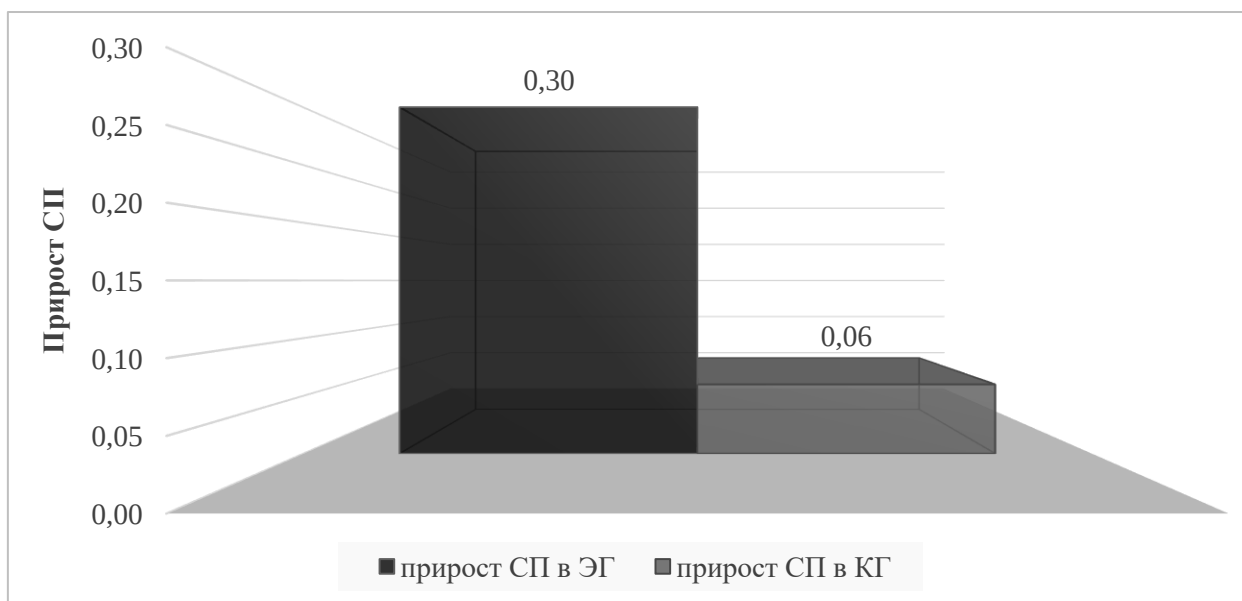


Рисунок 22 – Сравнительные данные прироста СП в ЭГ и КГ по уровню развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по личностному критерию (формирующий этап)

Анализ полученных данных по изменению коэффициента эффективности (КЭ) подтверждает, что на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе отмечено положительное влияние педагогических условий на личностные показатели уровня развития профессиональной гибкости в образовательной среде вуза. КЭ изменился с 1,04, в начале формирующего этапа эксперимента, до 1,17 в конце. Наглядно динамику можно увидеть на рисунке 23.

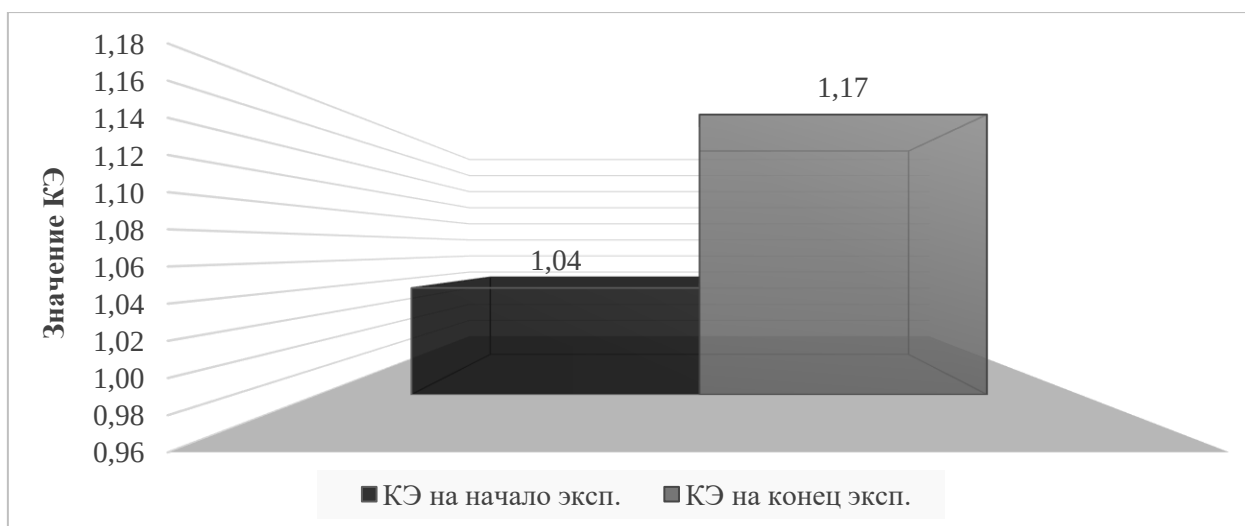


Рисунок 23 – Сравнительные данные КЭ уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ по личностному критерию (формирующий этап)

В процессе статистической верификации гипотез, сформулированных для личностного критерия, был применен комплексный математико-статистический инструмент. Основным методом анализа выступил непараметрический критерий «хи-квадрат Пирсона». Дополнительным инструментом верификации стал расчет показателя вероятности справедливости нулевой гипотезы (Р), позволяющий установить уровень статистической значимости обнаруженных различий. Полученные в ходе статистического анализа результаты представлены в структурированном виде в таблице 30.

Таблица 30 – Результаты статистических данных оценки критериев уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов по личностному критерию (формирующий этап)

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.	Р
ЭГ и КГ	6,65	5,99	0,036

По данным расчета, приведенным в таблице 30, в экспериментальной группе получила подтверждение альтернативная гипотеза (H_1), т.к. $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($6,65 > 5,99$) $P < 0,05$ ($P = 0,036$). Это говорит о том, что повышение уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в

образовательной среде вуза относительно личностного критерия произошло именно при реализации педагогических условий.

Итак, данные формирующего этапа эксперимента подтверждают эффективное влияние педагогических условий на все критерии уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Рассмотрим результаты эксперимента относительно изменения в целом самого уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза через сводные данные, которые представлены в таблице 31. Сводные данные по уровню развития профессиональной гибкости были получены нами путем выявления среднеарифметических значений по каждому из критериев.

Таблица 31 – Сводные данные распределения будущих педагогов-психологов по уровням развития профессиональной гибкости в образовательной среде вуза (формирующий этап)

Группы	Уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза					
	Низкий		Средний		Высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
ЭГ (Н)	16	29,63	25	46,30	13	24,07
ЭГ (К)	5	9,26	28	51,85	21	38,89
КГ (Н)	16	30,18	25	47,17	12	22,65
КГ (К)	14	26,42	26	49,06	13	24,52

Анализ представленных в таблице данных позволяет сделать ряд важных выводов об эффективности реализованных педагогических условий и их влиянии на уровень развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов.

На начало эксперимента обе группы демонстрировали схожее распределение по уровням развития профессиональной гибкости, что обеспечивает сопоставимость исходных условий. В группах имела место большая доля низкого уровня развития профессиональной гибкости (около 30%), что указывало на необходимость целенаправленной работы по ее

развитию. К концу эксперимента в экспериментальной группе наблюдаются существенные позитивные изменения. В группе ЭГ, где реализовывались педагогические условия, доля студентов с высоким уровнем развития профессиональной гибкости увеличилась с 24,07% до 38,89%, а с низким уровнем – снизилась с 29,63% до 9,26%. Это свидетельствует о положительном влиянии педагогических условий на развитие профессиональной гибкости.

Контрольная группа (КГ) показала незначительные изменения: снижение доли студентов с низким уровнем с 30,18% до 26,42%. Эти минимальные изменения могут быть связаны с естественным процессом обучения, и они значительно уступают результатам организованной и проведенной работы в экспериментальной группе. Наглядно изменения уровня развития профессиональной гибкости можно проследить на рисунке 24. На нем представлено сравнение уровня профессиональных компетенций на начало и конец формирующего этапа эксперимента по группам.

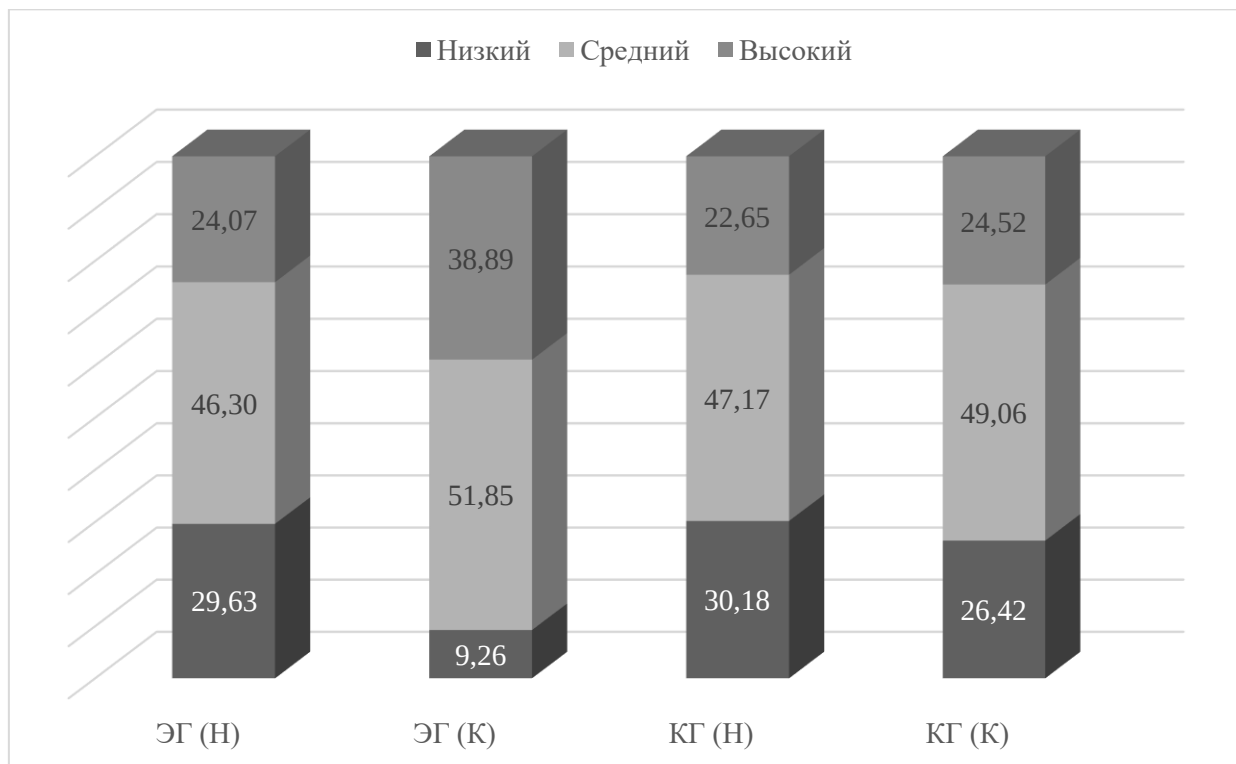


Рисунок 24 – Сравнительные сводные данные оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов (формирующий этап)

Из таблицы 32 следует, что средний показатель (СП) по оценке уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза на конец эксперимента возрос во всех группах.

Таблица 32 – Сводные данные математических показателей оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза

Коэффициенты	Группы			
	ЭГ		КГ	
СП	1,94	2,30	1,89	1,93
G	0,35		0,04	
КЭ	1,03	1,19	-	-

Таким образом, показатель абсолютного прироста среднего значения (G) в контрольной группе составил 0,04, в то время как в экспериментальной группе данный показатель достиг 0,35. Сопоставление полученных величин дает основания для формулирования промежуточного заключения о том, что целенаправленная реализация разработанного комплекса педагогических условий в экспериментальной группе обеспечила выраженную позитивную тенденцию в развитии профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза.

Графическая интерпретация динамики среднего показателя (включая его абсолютный прирост) и коэффициента эффективности (с соответствующими изменениями) представлена на рисунках 25-26, что позволяет визуально оценить масштаб произошедших изменений.

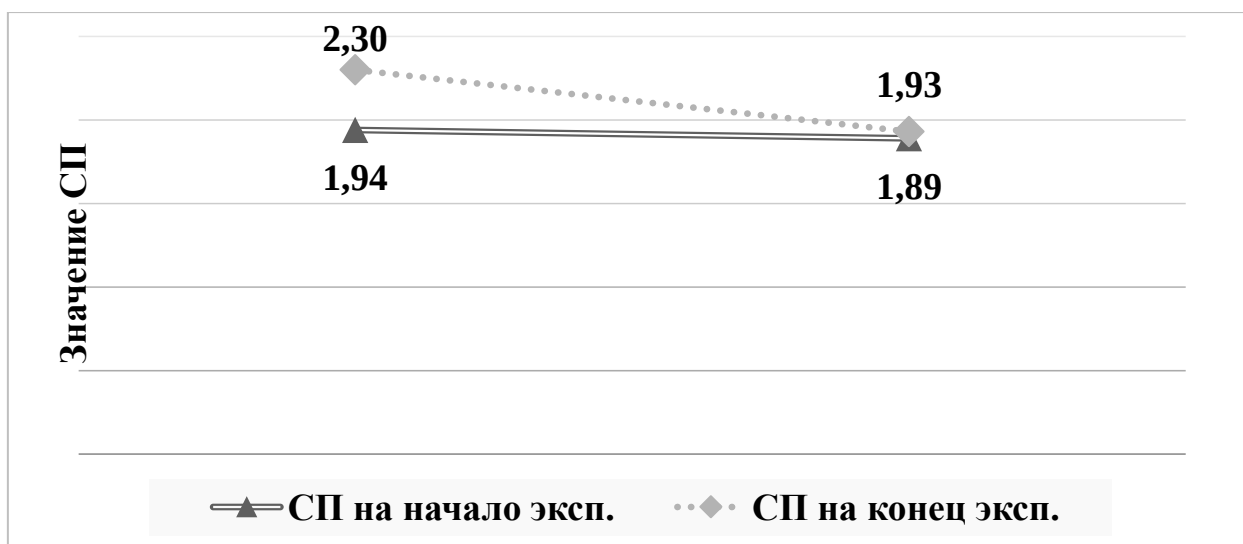


Рисунок 25 – Сравнительные данные изменения СП оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов (формирующий этап)

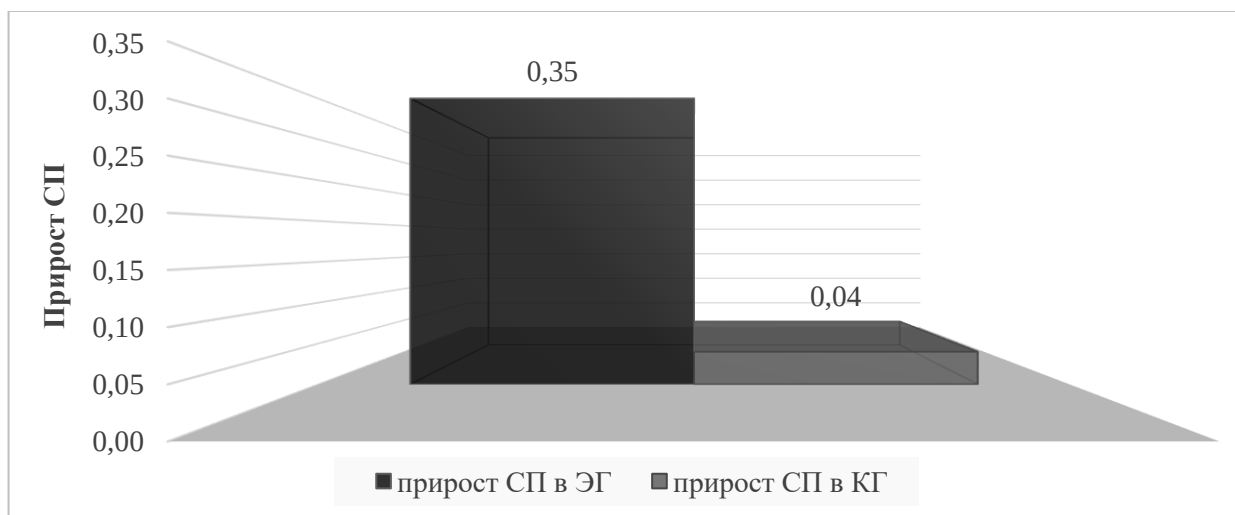


Рисунок 26 – Сравнительные данные прироста по СП оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов (формирующий этап)

В экспериментальной группе зафиксирован рост коэффициента эффективности (КЭ), который на начальной стадии формирующего этапа эксперимента находился на отметке 1,03. По завершении экспериментального воздействия данный показатель достиг значения 1,19, что демонстрирует результативность применения разработанных педагогических условий для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Визуальная демонстрация изменений коэффициента эффективности представлена на рисунке 27.

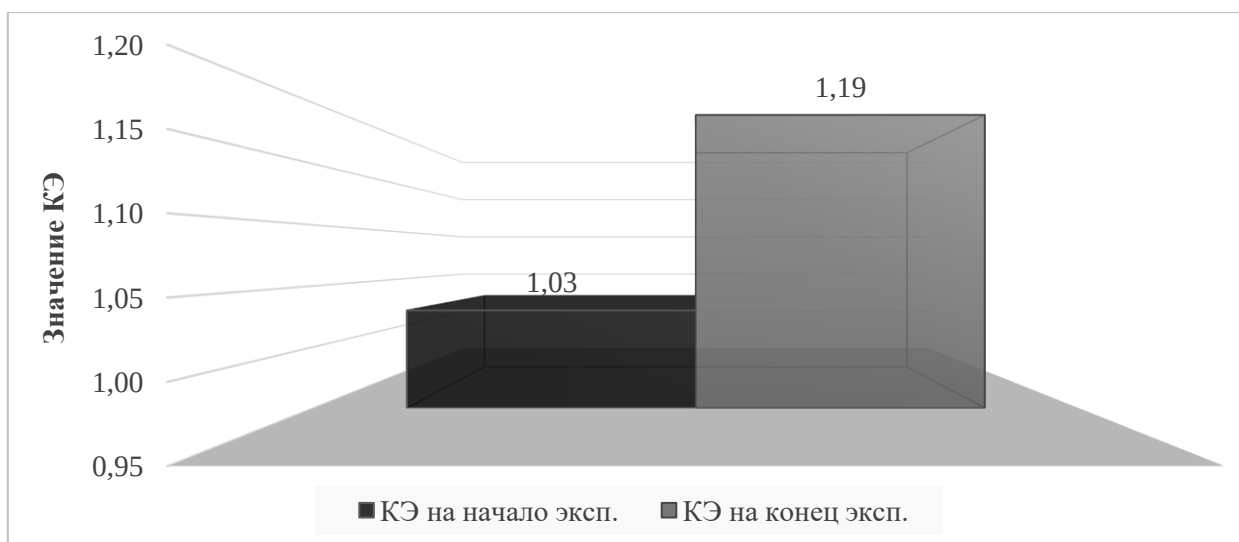


Рисунок 27 – Сравнительные данные изменений КЭ оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов (формирующий этап)

Сопоставление итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп убедительно подтверждает превосходство первой в достижении целевых показателей развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Полученные данные позволяют констатировать, что внедрение разработанного комплекса педагогических условий обеспечило достижение значимых положительных изменений в исследуемом процессе.

С целью статистической верификации сформулированных ранее гипотез был применен аппарат математической статистики, включающий непараметрический критерий «хи-квадрат Пирсона» и определение вероятности истинности нулевой гипотезы (Р). Результаты соответствующих расчетов систематизированы в таблице 33.

Таблица 33 – Сводные данные значения критерия «хи-квадрат» оценки уровней развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ (формирующий этап)

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.	Р
ЭГ и КГ	8,27	5,99	0,016

В экспериментальной группе получила подтверждение альтернативная гипотеза (H_1), т.к. $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{крит}} (8,27 > 5,99)$, $P < 0,05$ ($P = 0,016$). Это говорит о том, что повышение уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза произошло в данной группе именно при реализации педагогических условий. Данный вывод позволяет заключить следующее: поставленная нами цель достигнута, и гипотеза подтверждена.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Результаты проведенной экспериментальной работы по развитию профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза позволяют сделать следующие выводы.

Достижение цели обеспечивается реализацией педагогических условий, обеспечивающих: вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза было представлено процессуально – последовательностью этапов, методами, формами и средствами, а содержательно – актуализированными программами дисциплин «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса», «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности», авторской программой «Путь к успеху», ситуационными

заданиями, описанием процедуры оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и ее диагностического инструментария.

В качестве разработанных нами критериев оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза выступают: 1) когнитивный критерий, показателями которого являются: знания о способах диагностики, коррекции и консультировании обучающихся, педагогов и родителей, включая аспекты психогигиены и профилактики; знания о методической стороне учебного процесса, развитии мотивации и саморегуляции у студентов, психолого-педагогических технологиях; 2) деятельностный критерий, проявляющийся в таких показателях как: умения осуществлять психологическое просвещение педагогов, родителей образовательных организаций (ОО); умение проводить консультации для обучающихся, родителей, педагогов ОО; умение проводить коррекционно-развивающие занятия с обучающимися; умение планировать и проводить диагностическое обследование и экспертизу; умение разрабатывать программы развития, воспитания и социализации обучающихся коррекционных программ; умение разработки рекомендации педагогам, родителям и другим работникам ОО; 3) личностный критерий, измеряемый по таким показателям как: эмпатия; толерантность; эмоциональная рефлексия.

Валидность и надежность экспериментальных результатов была подтверждена посредством применения статистического критерия χ^2 К. Пирсона. Статистические вычисления для экспериментальной группы однозначно продемонстрировали, что качественные изменения в уровне развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза являются прямым следствием целенаправленного внедрения разработанных педагогических условий. Математико-статистический анализ и установленная значимость полученных данных убедительно свидетельствуют о том, что реализация педагогических условий, представляющих центральный элемент созданной модели, обеспечивает

результативное развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Комплексная оценка достигнутых результатов дает основания для признания экспериментальной работы успешной и направленной на верификацию сформулированной гипотезы исследования. Предложенный комплекс педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза доказал свою высокую эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ актуальности темы и степени её изученности выявил ряд объективных **противоречий**:

1) между потребностью современного общества в педагогах-психологах, способных эффективно действовать в условиях динамично изменяющегося профессионального пространства, и реализуемыми в вузах образовательными программами подготовки этих специалистов, которые целенаправленно не обеспечивают развитие у выпускников профессиональной гибкости, необходимой для удовлетворения требований работодателей и ожиданий клиентов (социально-педагогический уровень);

2) между потенциалом образовательной среды вуза, который можно активно использовать в современных условиях для развития профессиональной гибкости у будущих педагогов-психологов, и методологическими и теоретическими основами реализации данного процесса, несоответствующими по уровню научной проработки вызовам времени (научно-теоретический уровень);

3) между актуальным запросом общества на развитие у будущих педагогов-психологов профессиональной гибкости ещё в период обучения и существующим научно-методическим инструментарием, в должной мере не обеспечивающим реализацию данного процесса с продуктивным использованием ресурсов образовательной среды вуза при подготовке указанной категории специалистов (научно-методический уровень).

Анализ полученных в ходе экспериментальной работы данных свидетельствует о реализации поставленной цели исследования через решение следующего комплекса задач:

1) конкретизировано понятие «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов» на основе анализа состояния проблемы и с учетом изменившихся условий профессиональной деятельности;

2) определен потенциал образовательной среды вуза для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов;

3) разработана модель развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и обоснованы её педагогические условия;

4) экспериментально проверена эффективность педагогических условий развития профессиональной гибкости в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в рамках имеющейся образовательной среды высшего учебного заведения.

В процессе выполнения первой задачи были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, что позволило уточнить и сформулировать основное понятие исследования «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов» – это интегративная способность студентов адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности с целью реализации эффективного психолого-педагогического сопровождения клиентов, складывающаяся из когнитивной (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции), операционно-методической (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия) и личностной (эмпатия, толерантность, эмоциональная рефлексия) гибкостей; развивающаяся у студентов в образовательной среде вуза при целенаправленном педагогическом воздействии; отражающая уровень профессиональной компетентности выпускника. Новое толкование понятия «профессиональная гибкость будущих педагогов-психологов», в отличие от дефиниций других авторов, отражает полноценный результат развития профессиональной гибкости будущего педагога-психолога, учитывает специфику его профессиональной подготовки в вузе, определяет целевое назначение, структурное и

содержательное наполнение указанной профессиональной способности с учётом современного социального заказа.

При выполнении второй исследовательской задачи был определен потенциал образовательной среды вуза, необходимый для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов. Обосновано, что он проявляется в возможности: а) использовать активные методы обучения (ситуационные задания), развивающие адаптивность и пластичность (способность быстро приспосабливаться к новым условиям); б) создать предметную среду для развития вариативности и универсальности (способность к изменениям); в) учитывать индивидуальные особенности будущих педагогов-психологов для построения стратегии профессионального развития и саморазвития; г) обеспечивать мобильность и переключаемость (способность быстро приспосабливаться к новым условиям) студентов; д) формировать их вариативность, основанную на применении разных форм обучения.

При реализации третьей задачи процесс развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза получил описание в модели, содержательная валидность которой обоснована взаимодействием целевого, методологического, процессуально-содержательного и оценочно-результативного блоков. Модель обеспечивает достижение положительной динамики при переходе обучающихся на более высокий (по сравнению с предыдущим) уровень развития анализируемой способности у будущих педагогов-психологов.

Методологической основой разработки и реализации модели выбрана совокупность компетентностного, системно-деятельностного, субъектно-событийного и коммуникативного подходов. Выбор подходов определил специфические принципы как требования реализации разработанной модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза: контекстуальности и вариативности,

деятельности и развития, смыслообразования и рефлексии опыта, диалога и сотрудничества.

Процессуально-содержательный компонент модели представлен как: 1) когнитивная гибкость (способность применять знания о методах диагностики, коррекции, консультирования клиентов, в том числе по вопросам психогигиены и профилактики; способность использовать знания о методах мотивации и саморегуляции); 2) операционно-методическая гибкость (способность применять коммуникативные, организационные и методические умения, производить соответствующие ситуации действия); 3) личностная гибкость (эмпатия; толерантность; эмоциональная рефлексия). Также в этом блоке представлены этапы развития, педагогические условия и методы, формы и средства.

Оценочно-результативный компонент модели включает в себя критерии и показатели оценки уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза: когнитивный, деятельностный, личностный, а также уровни развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза (высокий, средний, низкий) и прогнозируемый результат.

Решая четвертую исследовательскую задачу была проверена и доказана эффективность педагогических условий развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза, обеспечивающих: освоение будущими педагогами-психологами специальной программы «Путь к успеху», которая способствует развитию у них личностной гибкости; использование ситуационных заданий, развивающих когнитивную, операционную и коммуникативную гибкости студентов в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», совершенствующего методическую гибкость будущих педагогов-психологов в связке с прочими компонентами профессиональной компетентности.

Результаты экспериментального исследования убедительно продемонстрировали научную обоснованность и практическую эффективность разработанной модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Комплексный анализ полученных данных по всем исследуемым критериям выявил значительное повышение уровня развития профессиональной гибкости у студентов экспериментальной группы, что свидетельствует о высокой результативности предложенной модели. Применение методов математической статистики позволило строго научно обосновать, что целенаправленное внедрение разработанных педагогических условий обеспечивает качественный переход будущих педагогов-психологов на более высокий уровень развития профессиональной гибкости. Совокупность полученных результатов не только подтвердила справедливость выдвинутой гипотезы, но и засвидетельствовала полное достижение поставленной цели исследования, что открывает перспективы для широкого внедрения предложенной модели в практику высшего психолого-педагогического образования.

Однако, проведенное исследование не является исчерпывающим. Перспективы дальнейшей работы могут быть намечены в следующих направлениях: 1) исследования связанные с разработкой персонализированных стратегий обучения, подготовкой специализированных программ для системы дополнительного образования практикующих педагогов-психологов; 2) исследование влияния индивидуально-психологических характеристик обучающихся на процесс становления их профессиональной гибкости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология : учебник для вузов и ссузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2018. – 538 с. – (Психология). – Текст : непосредственный.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный.
3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
4. Акопова, Г. В. Психологические основы формирования профессионального самосознания студентов / Г. В. Акопова. – Самара : Издательство Самарского государственного педагогического университета, 2003. – 180 с. – Текст : непосредственный.
5. Александрова, Н. А. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога / Н. А. Александрова, М. Н. Бурмистрова, Т. Г. Фирсова. – Текст : непосредственный // Социально-политические исследования. – 2023. – № 1 (18). – С. 148–166.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные труды по психологии. Т. 1: Очерки психологии. История русской психологии / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. – Т. 1. – 2007. – 409 с. – Текст : непосредственный.
7. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с. – Текст : непосредственный.
8. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз / А. Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2006. – 192 с. – Текст : непосредственный.

9. Асмаковец, Е. С. Эмоциональная гибкость как ресурс преодоления профессиональной деформации личности социального работника / Е. С. Асмаковец, С. П. Мельничкин. – Текст : непосредственный // Здоровье специалиста: проблемы и пути решения : материалы II заочной международной научно-практической интернет-конференции, Омск, 01 октября – 30 ноября 2011 года. – Омск: Институт развития образования Омской области, 2011. – С. 101–126.

10. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека : Учебник / А. Г. Асмолов. – 6-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство «Смысл», 2023. – 448 с. – (Психология для студентов). – Текст : непосредственный.

11. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 14. – С. 21–39.

12. Афанасьев, А. К. Формирование базовых профессиональных компетенций у студентов технических вузов, обучающихся по программе подготовки офицеров запаса автомобильных войск : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Афанасьев Андрей Константинович. – Самара, 2010. – 180 с. – Текст : непосредственный.

13. Афанасьев, А. К. Формирование профессиональных компетенций у студентов вуза / А. К. Афанасьев. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 8. – С. 26–28.

14. Афанасьева, О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Афанасьева Ольга Юрьевна. – Челябинск, 2008. – 430 с. – Текст : непосредственный.

15. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.

16. Баева, И. А. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 19–24.

17. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

18. Баксанский, О. Е. Философия, образование и философия образования / О. Е. Баксанский. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2012. – № 2 (6). – С. 6–19.

19. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – 3-е издание, переработанное. – Москва : Издательство Эгвес, 2009. – 456 с. – Текст : непосредственный.

20. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект / В. А. Беликов. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 357 с. – Текст : непосредственный.

21. Беляева, А. П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А. П. Беляева. – Санкт-Петербург : Институт профтехобразования РАО, 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.

22. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус. – Текст : непосредственный // Эйдос. – 2005. – № 4. – С. 8–12.

23. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.

24. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Просвещение, 2000. – 321 с. – Текст : непосредственный.

25. Блинов, В. И. Методика преподавания в высшей школе : учебно-практическое пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 315 с. – (Высшее образование). – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560226> (дата обращения: 12.08.2024).

26. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – № 10. – 2003. – С. 8–14.

27. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2005. – 1536 с. – Текст : непосредственный.

28. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.

29. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; ред.: Борытко Н. М. – Рек. УМО. – Москва : Академия, 2008. – 320 с. – Текст : непосредственный.

30. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – Москва : Педагогика, 2001. – 304 с. – Текст : непосредственный.

31. Брюховая, Н. Г. Психологические особенности развития гибкости в общении педагогов / Н. Г. Брюхова, Е. В. Артемьева. – Текст : непосредственный // Социосфера. – 2014. – № 1. – С. 172–173.

32. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 208 с. – Текст : непосредственный.

33. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – Москва : Ось-89, 1999. – 176 с. – Текст : непосредственный.

34. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

35. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.

36. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. – Текст : непосредственный.

37. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

38. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 268 с. – Текст : непосредственный.

39. Веряев, А. А. Роль персональной образовательной среды в организации учебной, образовательной и самообразовательной деятельности / А. А. Веряев. – Текст : непосредственный // Информатизация образования: теория и практика : Сборник материалов Международной научно-практической конференции памяти академика РАО М. П. Лапчика, Омск, 17–18 ноября 2023 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2023. – С. 20–22.

40. Виханский, О. С. Практикум по курсу «Менеджмент» / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – Москва : Гардарики, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.

41. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.

42. Волкова, Е. Н. Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е. Н. Волкова [и др.]. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28, № 2(115). – С. 282–301.

43. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с. – Текст : непосредственный.

44. Высотова, И. Е. Профессиональная подготовка педагога-психолога в процессе освоения иноязычной культуры : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Высотова Ирина Евгеньевна. – Томск, 2001. – 205 с. – Текст : непосредственный.

45. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

46. Габа, И. Н. К проблеме развивающего потенциала образовательной среды вуза / И. Н. Габа. – Текст : непосредственный // European journal of education and applied psychology. – 2016. – № 1. – С. 14–17.

47. Галиаскаров, М. Ф. Результаты оценочных процедур качества образования как точка роста повышения квалификации педагогических работников / М. Ф. Галиаскаров. – Текст : непосредственный // Образование: традиции и инновации. – 2016. – № 3(19). – С. 66–73.

48. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным специальностям / П. Я. Гальперин ; под редакцией и с предисловием доктора психологических наук, профессора А. И. Подольского. – Москва : URSS : ЛЕНАНД, 2023. – 219 с. – Текст : непосредственный.

49. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 45 с. – Текст : непосредственный.

50. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин; под. ред. А. И. Подольского. – 3-е изд., стер. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с. – Текст : непосредственный.

51. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. – Москва : МГУ, 1965. – 246 с. – Текст : непосредственный.

52. Гончарова, Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н. Л. Гончарова. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – Ставрополь : Северо-Кавказский государственный технический университет, 2007. – № 5. – С. 21–25.

53. Гурвич, П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / П. Б. Гурвич. — Владимир : [б/и], 1987. – 137 с. – Текст : непосредственный.

54. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для вузов / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 282 с. – Текст : непосредственный.

55. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.

56. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дахин Александр Николаевич. – Нижний Новгород, 2012. – 415 с. – Текст : непосредственный.

57. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Москва : РАГС, 2000. – 536 с. – Текст : непосредственный.

58. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с. – Текст : непосредственный.

59. Долженко, О. В. Современные методы и технология обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – Москва : Высшая школа, 1990. – 191 с. – Текст : непосредственный.

60. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 592 с. – Текст : непосредственный.

61. Железняк, Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте : учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» (квалификация «бакалавр») / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. – 7-е издание, стереотипное. – Москва : Academia, 2014. – 288 с. – Текст : непосредственный.

62. Жигулин, А. А. Познавательно-коммуникационная компетенция педагогов / А. А. Жигулин. – Текст : непосредственный // Формирование профессиональной направленности личности специалистов – путь к инновационному развитию России : Сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 21 декабря 2022 года – 22 декабря 2023 года / Под редакцией А. В. Киевского. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2022. – С. 74–76.

63. Забродин, Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю. М. Забродин. – Москва : Финстатинформ, 2002. – 360 с. – Текст : непосредственный.

64. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050706 (031000) –

Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2012. – 208 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогическое образование). – Текст : непосредственный.

65. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / В. И. Загвязинский. – 5-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Академия, 2008. – 188 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – Текст : непосредственный.

66. Зазыкин, В. Г. Психология профессиональной деятельности / В. Г. Зазыкин. – Москва : РАГС, 2010. – 125 с. – Текст : непосредственный.

67. Зайцева, Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Смысл, 2002. – 80 с. – Текст : непосредственный.

68. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 234 с. – (Высшее образование). – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/565211> (дата обращения: 12.08.2024).

69. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.

70. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

71. Казаева, Е. А. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции педагога-психолога в профессиональное сообщество / Е. А. Казаева // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации :

Материалы IV Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Екатеринбург, 31 мая 2017 года. Том 1. – Екатеринбург: ООО "Издательство УМЦ УПИ", 2017. – С. 68–77.

72. Калина, И. И. Вызовы и перспективы личностно-развивающего образования / И. И. Калина [и др.]. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2022. – № 2 (90). – С. 12–26.

73. Кальней, В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с. – Текст : непосредственный.

74. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с. – Текст : непосредственный.

75. Кардашев, В. А. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / В. А. Кардашев. – Текст : непосредственный // Философские науки. – 1974. – № 1. – С. 58–65.

76. Каримова, Л. Ш. Формирование социальной компетенции будущих педагогов-психологов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Каримова Лилия Шамильевна. – Казань, 2010. – 235 с. – Текст : непосредственный.

77. Касьянова, И. В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Касьянова Инна Валерьевна. – Магнитогорск, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.

78. Керемли, Н. В. Результаты экспериментального исследования системы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов / Н. В. Керемли. – Текст : непосредственный. // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 5. – С. 145–148.

79. Китайгородская, Г. А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» / Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы. – Москва : Русский язык, 1983. – С. 57–64.

80. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 284 с. – Текст : непосредственный.

81. Колмогорцева, Н. Н. Уровни формирования эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов / Н. Н. Колмогорцева, М. В. Наумова. – Текст : непосредственный // Трибуна ученого: актуальные проблемы современного образования : Материалы II заочной объединенной сессии молодых ученых, аспирантов, студентов, Шадринск; Шуя, 30 марта 2012 года. – Шадринск ; Шуя: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Шадринский государственный педагогический институт», 2012. – С. 87–89.

82. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : RUGRAM, 2016. – 320 с. – Текст : непосредственный.

83. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года : Утверждена Министерством образования Российской Федерации 19.12.2017 г. – Текст : электронный // Российское психологическое общество [Сайт]. – URL: https://psyrus.ru/kontseptsii/doc/koncepcia_psy_obr_rf_24_9_2016.pdf. (дата обращения: 17.04.2025).

84. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года : Утверждена Министерством образования Российской Федерации 18.07.2024 г. – Текст : электронный //

Институт воспитания [Сайт]. – URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn-p1ai/upload/iblock/491/5v08jrekrpxv2p183v6d8eza_dsn9k7bi.pdf (дата обращения: 17.04.2025).

85. Корнилова, Т. В. Методологические основы психологии : Учебник / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 395 с. – (Высшее образование). – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/581849> (дата обращения: 12.08.2024).

86. Костромина, С. Н. Когнитивные, личностные и мотивационные особенности педагога-психолога и эффективность диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. Ф. Ануфриев, В. И. Чмель. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 144–163.

87. Кравченко, И. А. Развитие у будущего учителя партисипативного стиля управления учением школьников : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кравченко Ирина Александровна. – Челябинск, 2006. – 214 с. – Текст : непосредственный.

88. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с. – (Учебное пособие). – Текст : непосредственный.

89. Кузовлев, В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности / В. П. Кузовлев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 21–26.

90. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская [и др.]; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с. – Текст : непосредственный.

91. Курзаева, Л. В. Компетентностной подход к оценке результатов обучения / Л. В. Курзаева – Текст : непосредственный // Наука и образование в XXI веке : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 34 частях, Тамбов, 30 сентября 2013 года. – Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком", 2013. – С. 87–88.

92. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с. – Текст : непосредственный.

93. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2013. – 365 с. – Текст : непосредственный.

94. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, Академия, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.

95. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов : монография / Е. А. Лодатко. – Славянск : СГПУ, 2010. – 148 с. – Текст : непосредственный.

96. Ломакина, Т. Ю. Становление персонифицированного непрерывного профессионального образования: подходы, механизмы, результаты / Т. Ю. Ломакина [и др.]. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 2. – С. 5–10.

97. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : ИТРК, 2003. – 736 с. – Текст : непосредственный.

98. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с. – Текст : непосредственный.

99. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин, А. А. Матюшкина. – Текст : непосредственный // Проблемный и ноосферный подходы в развитии творческого мышления ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации : Материалы XXII Московской

международной конференции, Москва, 17 марта 2022 года. – Москва: ООО «Издательство "Спутник+"», 2023. – С. 5–9.

100. Махаматов, Т. М. Философская культура и профессиональная деятельность / Т. М. Махаматов, Т. Т. Махаматов. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вестник. – 2016. – № 9 (47). – С. 1–10.

101. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Каунас : Швиеса, 1983. – 219 с. – Текст : непосредственный.

102. Методические рекомендации Министерства Просвещения РФ «Система функционирования психологических служб в ОО» : Утверждены Министерством образования Российской Федерации 28.12.2020 г. – Текст : электронный // Федерация психологов образования России [Сайт]. – URL: <https://rospsy.ru/node/759> (дата обращения: 25.03.2024).

103. Методические рекомендации по психологическому сопровождению обучающихся общеобразовательных организаций. – Текст : электронный // Педсовет [Сайт]. – URL: <https://pedsovet37.ru/storage/documents/BjhvTEoV4aIXctC6OUvXNVpIgMbP3UiGmv8d8Mj3.pdf> (дата обращения: 25.03.2024).

104. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 376 с. – Текст : непосредственный.

105. Михайлова, О. П. Формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза в условиях смешанного обучения (на примере направления 09.03.03 Прикладная информатика) : специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Михайлова Ольга Петровна. – Казань, 2023. – 223 с. – Текст : непосредственный.

106. Мудрик, А. В. Профессиональная социализация будущих педагогов / А. В. Мудрик, Е. А. Никитская. – Текст : непосредственный //

Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2024. – № 4(96). – С. 5–9.

107. Музалева, Д. А. Моделирование процесса развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева, М. М. Шубович – Текст : непосредственный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2025. – С. 97–104.

108. Музалева, Д. А. Модель формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический поиск. – 2025. – № 1(51). – С. 99–107.

109. Музалева, Д. А. Исследование сформированности профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления подготовки / Д. А. Музалева, М. М. Шубович – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т 12. — №4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PDMN424.pdf> (дата обращения: 06.10.2025).

110. Музалева, Д. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов: задачи вуза / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2024. – № 4. – С. 102–113.

111. Музалева, Д. А. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций педагогов-психологов в вузе / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4. – С. 67–74.

112. Музалева, Д. А. Развитие профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов: методологическая основа исследования / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: проблемы, решения, перспективы : Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Н.Н. Никитиной, Ульяновск, 26 марта 2025 года. – Ульяновск: Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего профессионального образования Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2025. – С. 59–64.

113. Музалева, Д. А. Актуальность формирования профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления подготовки / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Образование и наука как основа устойчивого развития региона : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 13–14 декабря 2024 года. – Сургут: БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2025. – С. 124–126.

114. Музалева, Д. А. Информационные технологии в совершенствовании процесса формирования профессиональных компетенций в вузе / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : Материалы XI Международной научно-практической конференции. В 3-х частях, Орёл, 19 декабря 2024 года. – Орёл: Орловский государственный институт культуры, 2024. – С. 93–96.

115. Музалева, Д. А. Профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 111-1. – С. 126–133.

116. Музалева, Д. А. Профессиональное самоопределение обучающихся посредством использования цифровых инструментов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Профессионально-педагогическая деятельность в современных условиях: проблемы, решения, перспективы : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти Н.Н. Никитиной, Ульяновск, 28 марта 2024 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2024. – С. 101–109.

117. Музалева, Д. А. Развитие личностного самоопределения будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева, М. М. Шубович – Текст :

непосредственный // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2024. – Т. 8, № 3. – С. 15–25.

118. Музалева, Д. А. Оценка эффективности различных методов обучения в развитии профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Гносеологические основы образования : Материалы III Международного научного форума, посвящённого 75-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и памяти профессора С.П. Баранова, Липецк, 10–12 октября 2024 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. – С. 312–317.

119. Музалева, Д. А. Междисциплинарный подход к развитию профессиональных компетенций педагогов-психологов в вузе / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Инновационные научные исследования 2024 : Сборник материалов LIV-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 30 октября 2024 года. – Москва: Научно-издательский центр "Империя", 2024. – С. 85–89.

120. Музалева, Д. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов в контексте требований современного рынка труда / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Научный потенциал. – 2024. – № 4-3(47). – С. 63–68.

121. Музалева, Д. А. Подходы к реализации процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Педагогика современности. – 2024. – № 3-1(30). – С. 99–103.

122. Музалева, Д. А. Профессиональные компетенции как составляющие профессиональной компетентности педагога-психолога / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Фундаментальные и прикладные научные исследования в условиях современных вызовов и угроз (шифр - 10 МКФП) : Сборник материалов X Международной научно-практической

конференции, Москва, 02 декабря 2024 года. – Москва: ООО "Издательство Академическая среда", 2024. – С. 7–13.

123. Музалева, Д. А. Развивающая образовательная среда как условие формирования профессиональных компетенций студентов / Д. А. Музалева – Текст : непосредственный // Сборник материалов 57 Международной научно-практической конференции: «Научные достижения 2024: гуманитарные и технические науки», Москва, 4 декабря 2024 года, 2024. – С.166–168.

124. Мухаметзянова, Ф. Г. Формирование субъектной включенности студентов педагогического университета в становлении профессионально значимых личностных качеств / Ф. Г. Мухаметзянова, А. Ш. Яруллина. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. – 178 с. – Текст : непосредственный.

125. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

126. Немов, Р. С. Психологическое консультирование / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 528 с. – Текст : непосредственный.

127. Никитина, Е. Ю. Партисипативный подход как методический регулятив к педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя / Е. Ю. Никитина, Е. А. Казаева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 163–170.

128. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАНПО, 2006. – 154 с. – Текст : непосредственный.

129. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. – Текст : непосредственный.

130. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.

131. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с. – Текст : непосредственный.

132. Овсянникова, О. А. Образовательная среда вуза как фактор профессионального самоопределения студентов / О. А. Овсянникова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 11 (91). – С. 79–85.

133. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Р. В. Овчарова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 445 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология). – Текст : непосредственный.

134. Огарев, Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – Санкт-Петербург : РАО ИОВ, 1995. – 170 с. – Текст : непосредственный.

135. Одарич, И. Н. Формирование профессиональных компетенций для осуществления вида профессиональной деятельности в области организации строительного производства : специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Одарич Ирина Николаевна. – Саратов, 2024. – 24 с. – Текст : непосредственный.

136. Орехова, Т. Ф. К вопросу о самокоррекции профессиональной деформации педагогов / Т. Ф. Орехова [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2017. – № 19(9). – С. 103–125.

137. Орлова, Т. В. Партисипативные методы в системе повышения квалификации педагогических кадров / Т. В. Орлова. – Текст : непосредственный // Методист. – 2007. – № 7. – С. 20–23.

138. Осмоловская, И. М. Практикум по дидактике / И. М. Осмоловская. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 46 с. – Текст : непосредственный.

139. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с. – Текст : непосредственный.

140. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – Текст : непосредственный.

141. Песталоцци, И. Избранные педагогические сочинения / И. Песталоцци. – Москва : Педагогика, 1981. – 336 с. – Текст : непосредственный.

142. Петровская, Л. А. Компетентность – общение – тренинг : избранные труды / Л. А. Петровская. – Москва : Смысл, 2007. – 387 с. – Текст : непосредственный.

143. Пичугина, Л. Н. Образовательная среда вуза как фактор развития профессиональной компетентности студентов / Л. Н. Пичугина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 76–80.

144. План мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. – Текст : электронный. – URL: <https://sudact.ru/law/kontseptsii-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/> (дата обращения: 23.06.2024).

145. Поздеева, С. И. Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности / С. И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(226). – С. 7–15.

146. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2010. – 368 с. – Текст : непосредственный.

147. Пономарева, Г. М. Формирование коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза / Г. М. Пономарева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 9. – С. 186–193.

148. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.

149. Профессиональный стандарт. Педагог-психолог (психолог в сфере образования) : Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н. – Текст : электронный. – URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 14.07.2024).

150. Психология труда : учебник и практикум для вузов / А. В. Карпов [и др.] ; под редакцией А. В. Карпова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 364 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/488725> (дата обращения: 10.02.2023).

151. Реан, А. А. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления / А. А. Реан, Р. В. Демьянчук. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 1. – С. 85–93.

152. Романов, Е. В. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства / Е. В. Романов. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2000. – 88 с. – Текст : непосредственный.

153. Романцев, Г. М. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Г. М. Романцев [и др.]. – Москва : ФИРО, 2010. – 19 с. – Текст : непосредственный.

154. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.
155. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный.
156. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивошина. – Москва : МГППУ, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
157. Руссо, Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж. Ж. Руссо. – Москва : Мультимедийное издательство Стрельбицкого, 2016. – 656 с. – Текст : непосредственный.
158. Савва, Л. И. Сущность, содержание и структура личностного потенциала студентов университета / Л. И. Савва, Д. А. Хабибулин, В. В. Егоров. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т 11. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN223.pdf> (дата обращения: 17.04.2024).
159. Савенков, А. И. Развитие метакогнитивных компетенций у будущих педагогов / А. И. Савенков, М. А. Романова, П. В. Смирнова – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2022. – № 8. – С. 7–11.
160. Савченков, А. В. Профессиональная гибкость как компонент готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности / А. В. Савченков, Н. В. Уварина. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 7. – С. 215–235.
161. Савченков, А. В. Разработка цифровой среды психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся колледжа / А. В. Савченков, О. Ю. Леушканова, Н. В. Уварина // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2025. – № 2(70). – С. 113–121.

162. Садон, Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Садон Елена Владимировна. – Владивосток, 2009. – 218 с. – Текст : непосредственный.

163. Сажина, Н. М. Образовательная среда вуза как фактор развития личностной компетентности студентов / Н. М. Сажина – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 66–71.

164. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. Я. Сайгушев – Магнитогорск, 2002. – 408 с. – Текст : непосредственный.

165. Сафин, Р. С. Особенности проектирования и реализации дидактической системы подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности / Р. С. Сафин. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1. – С. 62–67.

166. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

167. Сергиенко, О. В. Исследование коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов / О. В. Сергиенко, Т. Ю. Тодышева. – Текст : непосредственный // Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи : материалы Всероссийских с международным участием психолого-педагогических чтений памяти Л. В. Яблоковой, Красноярск, 15–16 ноября 2024 года. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 127–129.

168. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.

169. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с. – Текст : непосредственный.

170. Сластёнин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

171. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Вторая российская конференция по экологической психологии : материалы конференции, Москва, 12–14 апреля 2000 г. – Москва : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

172. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Москва : Инноватор-Bennett College, 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

173. Словарь терминов профессионально-педагогической акмеологии / О. Б. Акимова, Е. Ю. Бычкова, Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – 105 с. – Текст : непосредственный.

174. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. – Москва : НИИРПО, 2006. – 320 с. – Текст : непосредственный.

175. Соколова, Н. А. Методика исследования профессиональной социализированности молодых педагогов / Н. А. Соколова – Текст : непосредственный // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 15–16 октября 2012 года / Министерство образования и науки РФ, Министерство образования

и науки Челябинской области, Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2012. – С. 94–98.

176. Татур, Ю. Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Т. Татур. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

177. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тенищева Вера Федоровна. – Москва, 2008. – 47 с. – Текст : непосредственный.

178. Тодышева, Т. Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности / Т. Ю. Тодышева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 84-88.

179. Уиллингем, Д. Почему ученики не любят школу? Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум и что это означает для школьных занятий / Д. Уиллингем. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 288 с. – Текст : непосредственный.

180. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952. – 11 т. – 1952. – 727 с. – Текст : непосредственный.

181. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с. – Текст : непосредственный.

182. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование : Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 122. – Текст : электронный. – URL:

<https://base.garant.ru/71897860/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 16.05.2024).

183. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. – 4-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. – 541 с. – Текст : непосредственный.

184. Фещенко, Е. М. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Фещенко Елена Михайловна. – Брянск, 2008. – 229 с. – Текст : непосредственный.

185. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

186. Хуторской, А. В. Эволюция дидактической эвристики / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Эйдос. – 2016. – № 2. – С. 12.

187. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Вестник Института образования человека. – 2024. – № 2. – С. 9.

188. Чебанная, И. А. Понятие и структура компетенций выпускников в условиях профессионального образования / И. А. Чебанная. – Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 2. – С. 60–65.

189. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

190. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности в целях производственного обучения / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания: материалы V Научной конференции. – Ярославль, 1971. – С. 224–227.

191. Шаллер, К. Коммуникативная дидактика / К. Шаллер. – М.: Просвещение, 1995. – 340 с. – Текст : непосредственный.
192. Шендрик, И. Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. – 401 с. – Текст : непосредственный.
193. Шепель, В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. – Москва : Народное образование, 1999. – 432 с. – Текст : непосредственный.
194. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.
195. Шкитина, Н. С. Педагогические модели партисипативной подготовки студентов педагогических вузов / Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГГПУ. – 2019. – № 2. – С. 34–50.
196. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Школа культурной политики, 1995. – 800 с. – Текст : непосредственный.
197. Эльконин, Б. Д. Психология развития / Б. Д. Эльконин. – Москва : Академия, 2001. – 144 с. – Текст : непосредственный.
198. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с. – Текст : непосредственный.
199. Якиманская, И. С. Концепция личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Текст : непосредственный // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2010. – № 5(110). – С. 36–40.
200. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Яковлева Надежда Олеговна. – Челябинск, 2003. – 355 с. – Текст : непосредственный.

201. Ястреб, О. В. Концепция «минимальной гибкости» / О. В. Ястреб. – Текст : непосредственный // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27–34.

202. De Bono, E. Six Thinking Hats / E. De Bono. – Boston: Little, Brown and Company, 1985. – 207 p. – Text : unmediated.

203. Hoffman, T. The meanings of competency / T. Hoffman. – Text : unmediated // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23, № 6. – P. 275–286.

204. Kahneman, D. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk / D. Kahneman, A. Tversky. – Text : unmediated // Econometrica. – 1979. – Vol. 47, No. 2. – P. 263–291.

205. Kompetenzentwicklung und Weiterbildung. – Text : unmediated // Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. – Berlin, 2000. – № 67. – P. 15–70.

206. Mansfield, B. Competence in transition / B. Mansfield. – Text : unmediated // Journal of European Industrial Training. – 2004. – Vol. 28, № 2/3/4. – P. 296–309.

207. Schön, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. A. Schön. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p. – Text : unmediated.

208. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design / J. Sweller. – Text : unmediated // Learning and Instruction. – 1994. – Vol. 4, No. 4. – P. 295–312.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Авторский опросник «Будущий педагог-психолог» (на основе методики А. А. Марголис, М. А. Сафроновой, А. С. Панфиловой, Л. М. Шишлянниковой)

Инструкция: Выберите наиболее подходящий вариант ответа или дополните утверждение.

1. При диагностике трудностей в обучении математике у младших школьников наиболее информативным будет:

- а) Использование стандартизированных тестов интеллекта
- б) Применение проективных методик для выявления эмоциональных блоков
- в) Комплексная диагностика познавательных процессов и учебной мотивации
- г) Анализ успеваемости за предыдущие учебные периоды

2. При консультировании родителей подростка с агрессивным поведением первоочередной задачей является:

- а) Обучение родителей методам поведенческой коррекции
- б) Анализ семейной системы и стилей воспитания
- в) Разработка индивидуальной программы развития подростка
- г) Проведение диагностики личностных особенностей ребенка

3. Профилактическая работа в образовательном учреждении должна быть направлена на:

- а) Выявление детей группы риска для индивидуальной работы
- б) Формирование благоприятной психологической среды для всех участников
- в) Проведение просветительских мероприятий для педагогов
- г) Организацию тренингов личностного роста для учащихся

4. При разработке коррекционной программы для ребенка с трудностями концентрации внимания следует учитывать:

- а) Возрастные нормы развития внимания
- б) Индивидуальные особенности познавательной сферы
- в) Социальную ситуацию развития ребенка
- г) Рекомендации классного руководителя

5. Работа с педагогом, испытывающим эмоциональное выгорание, включает:

- а) Диагностику уровня профессионального стресса
- б) Анализ профессиональной мотивации и ценностей
- в) Обучение техникам саморегуляции и релаксации
- г) Развитие навыков эффективного общения с учащимися

6. Профилактика аутоагрессивного поведения у подростков предполагает работу с:

- а) Развитием эмоциональной регуляции и копинг-стратегий
- б) Формированием позитивной самооценки и самопринятия
- в) Укреплении социальных связей и поддержки
- г) Повышением академической успеваемости

7. Диагностика готовности к школьному обучению должна включать оценку:

- а) Уровня интеллектуального развития ребенка
- б) Сформированности предпосылок учебной деятельности
- в) Социально-коммуникативных навыков
- г) Мотивационной готовности к обучению

8. При работе с приемной семьей педагог-психолог должен учитывать:

- а) Особенности формирования привязанности в новых условиях
- б) Адаптационные возможности всех членов семьи
- в) Историю предыдущего опыта ребенка
- г) Мотивы принятия ребенка в семью

9. Коррекция школьной тревожности наиболее эффективна при использовании:

- а) Когнитивных техник работы с негативными мыслями
- б) Поведенческих методов градуальной экспозиции
- в) Релаксационных и дыхательных техник
- г) Игровых методов для младших школьников

10. Психогигиена учебного процесса предполагает:

- а) Оптимизацию учебной нагрузки в соответствии с возрастом
- б) Создание комфортной физической среды обучения
- в) Учет биоритмов и работоспособности учащихся
- г) Профилактику переутомления и стресса

11. Групповое консультирование родителей эффективно для:

- а) Повышения родительской компетентности
- б) Формирования поддерживающего сообщества
- в) Обмена практическим опытом воспитания
- г) Снижения родительской тревожности

12. Диагностика межличностных отношений в классе требует изучения:

- а) Социометрического статуса учащихся
- б) Групповой динамики и сплоченности
- в) Конфликтных паттернов взаимодействия
- г) Лидерских качеств отдельных учеников

13. Первичная профилактика девиантного поведения наиболее эффективна:

- а) В дошкольном возрасте через работу с семьей
- б) В младшем школьном возрасте через формирование социальных навыков
- в) В подростковом возрасте через развитие критического мышления
- г) В старшем школьном возрасте через профориентационную работу

14. Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями включает:

- а) Адаптацию методов обучения к индивидуальным особенностям
- б) Развитие компенсаторных механизмов и способностей
- в) Формирование инклюзивной культуры в образовательной среде
- г) Поддержку семьи в процессе воспитания и обучения

15. Консультирование педагогов по вопросам инклюзивного образования направлены на:

- а) Развитие профессиональных компетенций работы с разнообразием
- б) Формирование толерантного отношения к особенностям детей
- в) Освоение адаптивных педагогических технологий
- г) Профилактику профессионального выгорания

16. Развитие внутренней учебной мотивации достигается через:

- а) Создание ситуаций успеха и достижения
- б) Предоставление выбора и автономии в обучении
- в) Установление связи обучения с личными интересами
- г) Формирование познавательной потребности

17. Формирование навыков саморегуляции у учащихся включает развитие:

- а) Способности к планированию учебной деятельности
- б) Навыков самоконтроля и самооценки
- в) Умения корректировать свои действия
- г) Рефлексивных способностей

18. Дифференцированный подход в обучении может реализовываться через:

- а) Вариативность содержания учебного материала
- б) Различные способы представления информации
- в) Индивидуальный темп освоения программы
- г) Разнообразие форм контроля знаний

19. Развитие метакогнитивных навыков предполагает формирование:

- а) Знаний о собственных познавательных процессах
- б) Умения выбирать эффективные стратегии обучения

- в) Способности к мониторингу понимания материала
- г) Навыков планирования познавательной деятельности

20. Создание развивающей образовательной среды основано на:

- а) Проблемно-поисковых методах обучения
- б) Сотрудничестве между учащимися
- в) Связи обучения с практической деятельностью
- г) Учете зоны ближайшего развития

21. Психологическое сопровождение одаренных детей направлено на:

- а) Развитие творческого потенциала личности
- б) Формирование адекватной самооценки
- в) Социализацию и развитие коммуникативных навыков
- г) Профилактику перфекционизма и тревожности

22. Формирование универсальных учебных действий включает развитие:

- а) Познавательных стратегий работы с информацией
- б) Регулятивных навыков управления деятельностью
- в) Коммуникативных умений взаимодействия
- г) Личностных качеств и ценностных ориентаций

23. Мотивация достижения формируется через:

- а) Постановку реалистичных и достижимых целей
- б) Развитие уверенности в собственных способностях
- в) Формирование позитивного отношения к трудностям
- г) Обучение атрибуции успехов и неудач

24. Эмоциональная саморегуляция учащихся развивается посредством:

- а) Обучения распознаванию эмоциональных состояний
- б) Освоения техник управления эмоциями
- в) Развития эмпатии и социальных навыков
- г) Формирования стрессоустойчивости

25. Проектная деятельность способствует развитию:

- а) Исследовательских и аналитических навыков

- б) Самостоятельности и инициативности
- в) Коммуникативных и презентационных умений
- г) Критического и творческого мышления

26. Разработка индивидуального образовательного маршрута учитывает:

- а) Познавательные способности и стиль обучения
- б) Личностные особенности и интересы
- в) Образовательные потребности и дефициты
- г) Социальную ситуацию развития ребенка

27. Развитие рефлексивных навыков предполагает формирование:

- а) Способности к анализу собственной деятельности
- б) Умения оценивать эффективность выбранных стратегий
- в) Навыков планирования будущих действий
- г) Осознания своих сильных и слабых сторон

28. Психологическая готовность к переходу в среднее звено включает:

- а) Сформированность учебной самостоятельности
- б) Развитие коммуникативных навыков
- в) Адаптационные возможности к новым условиям
- г) Мотивационную готовность к усложнению программы

29. Критическое мышление развивается через:

- а) Анализ и сопоставление различных точек зрения
- б) Обучение логическим операциям и аргументации
- в) Формирование навыков оценки достоверности информации
- г) Развитие способности к самостоятельным выводам

30. Профессиональное самоопределение включает работу с:

- а) Изучением мира профессий и их требований
- б) Развитием самосознания и самопознания
- в) Формированием профессиональных планов
- г) Соотнесением личностных особенностей с профессиональными требованиями

Правильные ответы: 1-в, 2-б, 3-б, 4-б, 5-а, 6-а, 7-б, 8-а, 9-а, 10-в, 11-а, 12-б, 13-б, 14-а, 15-а, 16-б, 17-г, 18-а, 19-б, 20-г, 21-б, 22-б, 23-а, 24-а, 25-а, 26-а, 27-а, 28-а, 29-в, 30-г

Задание для проведения экспертной оценки

Задание 1: Вы работаете в школе, где участились случаи буллинга среди учащихся 7-8 классов. Администрация просит вас организовать просветительскую работу с учителями, родителями и учащимися. Опишите подробный план ваших действий, выбор методов и форм работы с каждой целевой группой.

Задание 2: В образовательном учреждении планируется внедрение инклюзивного образования. Разработайте программу психологического просвещения педагогического коллектива по вопросам работы с детьми с ОВЗ.

Задание 3: К вам обратился учитель с жалобой на неуспеваемость и агрессивное поведение ученика 5 класса. Родители ребенка отрицают наличие проблем и отказываются от сотрудничества. Опишите стратегию консультативной работы со всеми участниками ситуации.

Задание 4: Родители старшеклассника обеспокоены его нежеланием выбирать профессию и поступать в вуз. Подросток заявляет, что хочет "год отдохнуть" после школы. Разработайте план консультативной работы с семьей.

Задание 5: По результатам диагностики выявлена группа первоклассников с трудностями адаптации к школе (повышенная тревожность, нарушения поведения, трудности в общении). Разработайте программу коррекционно-развивающих занятий.

Задание 6: В классе есть ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Опишите систему коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуальных особенностей ребенка и необходимости его интеграции в учебный процесс.

Задание 7: Классный руководитель сообщает о резком снижении успеваемости и изменении поведения ученика 9 класса. Составьте план психодиагностического обследования и обоснуйте выбор методик.

Задание 8: Вас просят дать экспертное заключение о готовности ребенка 6 лет к школьному обучению. Родители настаивают на поступлении в школу, воспитатели детского сада сомневаются в готовности ребенка. Опишите процедуру экспертизы.

Задание 9: В школе увеличилось количество конфликтных ситуаций между учащимися разных национальностей. Разработайте программу формирования толерантности и межкультурного взаимодействия для подростков.

Задание 10: Администрация школы просит создать программу профилактики девиантного поведения для учащихся "группы риска". Опишите структуру и содержание такой программы.

Задание 11: После проведения диагностики познавательных процессов у учащихся 3 класса выявлены различные проблемы в развитии внимания, памяти и мышления. Разработайте рекомендации для учителей по индивидуализации учебного процесса.

Задание 12: Родители часто обращаются с вопросами о том, как помочь детям справиться со стрессом во время подготовки к ЕГЭ. Составьте рекомендации для родителей выпускников по психологической поддержке детей в период экзаменов.

Авторская программа «Путь к успеху»

Пояснительная записка

Авторская программа «Путь к успеху» представляет собой модульную программу, направленную на развитие личностной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза. Программа разработана в ответ на требования работодателей и динамично меняющегося социума к личностным качествам будущего педагога-психолога, которые позволяют ему вариативно взаимодействовать с разными типами клиентов, проявлять пластичность и адаптивность в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Актуальность программы обусловлена современными вызовами в сфере образования, требующими от педагогов-психологов высокого уровня профессиональной гибкости. В условиях цифровизации образования, многообразия культурных и социальных контекстов, возрастающих психологических нагрузок на участников образовательного процесса особую значимость приобретают личностные качества специалиста, обеспечивающие эффективное психолого-педагогическое сопровождение.

Методологической основой реализации программы являются коммуникативный и субъектно-событийный подходы, а также принципы смыслообразования и рефлексии опыта, диалога и сотрудничества. Коммуникативный подход обеспечивает развитие навыков эффективного взаимодействия с различными участниками образовательного процесса, а субъектно-событийный подход создает условия для личностного роста через значимые образовательные события и рефлексивный анализ опыта.

Программа основана на использовании потенциала образовательной среды вуза и включает активные методы обучения, создание уникальной предметной среды в соответствии с содержанием профессиональной деятельности, учет индивидуальных особенностей обучающихся через организацию индивидуальных занятий и персонализированный подход, обеспечение мобильности и переключаемости в процессе обучения, а также

вариативность форм образовательной деятельности с акцентом на неформальное обучение.

Особое внимание в программе уделяется развитию способности осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей, что является важнейшим компонентом профессиональной деятельности современного педагога-психолога.

Рабочая программа составлена в соответствии:

- Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;
- Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат);
- Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н;
- Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.

Цель программы: развитие личностной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза через развитие эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии как ключевых компонентов профессиональной компетентности, необходимых для эффективной психолого-педагогической деятельности в условиях динамично меняющегося социума.

Задачи программы:

1. Отработка навыков применения эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в моделируемых профессиональных ситуациях психолого-педагогического сопровождения.

2. Развитие умения выбирать оптимальные способы взаимодействия с разными типами клиентов (обучающимися, родителями, педагогами) с учетом их индивидуальных особенностей.

3. Развитие способности к пластичности и адаптивности в стрессовых и конфликтных ситуациях профессиональной деятельности.

4. Развитие способности создавать воспитывающую образовательную среду и транслировать базовые национальные ценности с учетом особенностей современного поколения.

Практическая значимость программы «Путь к успеху» заключается в формировании у будущих педагогов-психологов конкретных профессиональных компетенций, необходимых для эффективной работы в современной образовательной среде.

Программа обеспечивает:

- **Готовность к профессиональной деятельности** через отработку практических навыков в моделируемых ситуациях психолого-педагогического сопровождения;
- **Повышение конкурентоспособности выпускников** на рынке труда за счет развития востребованных личностных качеств;
- **Улучшение качества психолого-педагогического сопровождения** в образовательных организациях через подготовку специалистов с развитой личностной гибкостью;
- **Профилактику профессионального выгорания** за счет развития навыков эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости;
- **Создание основы для непрерывного профессионального развития** через развитие рефлексивных навыков и способности к самоанализу.

Результаты освоения программы могут быть непосредственно применены в практической деятельности педагога-психолога при работе с различными категориями клиентов, в кризисных и конфликтных ситуациях, при создании инклюзивной образовательной среды.

Результат обучения

По завершении освоения программы «Путь к успеху» обучающиеся будут:

Знать:

- теоретические основы эмпатии, толерантности и эмоциональной рефлексии в структуре профессиональной деятельности педагога-психолога;
- психологические механизмы формирования предубеждений и стереотипов;
- современные концепции инклюзивного мышления и принятия разнообразия;
- методы и техники эмоциональной саморегуляции и стресс-менеджмента.

Уметь:

- распознавать эмоциональные сигналы клиентов и адекватно на них реагировать;
- выбирать оптимальные стратегии взаимодействия с различными типами клиентов;
- осознавать и анализировать собственные эмоциональные реакции в профессиональных ситуациях;
- применять техники активного слушания и эмпатического отклика;
- конструктивно разрешать конфликтные ситуации;
- создавать безопасную и поддерживающую среду для клиентов.

Владеть:

- навыками эмпатического взаимодействия в профессиональной деятельности;
- техниками преодоления стереотипов и предубеждений;
- методами эмоциональной рефлексии и самоанализа;
- способами адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;

- навыками создания воспитывающей образовательной среды на основе базовых национальных ценностей.

Программа «Путь к успеху» рассчитана на **18 академических часов** и реализуется в течение **одного учебного года** в рамках неформального образования.

Режим занятий: 2 академических часа в месяц (1 занятие в месяц продолжительностью 90 минут).

Форма обучения: очная, с элементами дистанционного взаимодействия при выполнении рефлексивных заданий.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Наименование модулей и тем	Всего часов
I	Модуль «Мастерство эмпатии»	6
1.1	Эмпатия как основа профессии	2
1.2	Развитие эмпатического мышления	2
1.3	Строительство эмпатических отношений	2
II	Модуль «Основы толерантности: работа с разнообразием»	6
2.1	Культивирование толерантности	2
2.2	Развитие толерантного мышления	2
2.3	Толерантность в психолого-педагогической практике	2
III	Модуль «Эмоциональная рефлексия: инструменты самопознания»	6
3.1	Овладение искусством эмоциональной рефлексии	2
3.2	Развитие эмоционального самосознания	2
3.3	Понимание себя через эмоции	2
ИТОГО:		18

Формы контроля:

- Текущий контроль: ведение дневников рефлексии, участие в дискуссиях, выполнение практических заданий.
- Промежуточный контроль: защита кейсов по итогам каждого модуля.
- Итоговый контроль: презентация индивидуального проекта профессионального развития.

**Справка о внедрении результатов диссертационного исследования в
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И.Н. Ульянова»**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ


1932 **УЛГПУ**
имени И.Н. Ульянова

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Ульяновский государственный
педагогический университет
имени И.Н. Ульянова»
(ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»)**
площадь Ленина, 4/5, г. Ульяновск, 432071
Телефон: 8 (8422)44-30-66 Факс: 8 (8422)44-30-46
E-mail: rector@ulspu.ru [http:// www.ulspu.ru](http://www.ulspu.ru)
ОКПО 02080150 ОГРН 1027301168916
ИНН/КПП 7325001698/732501001
09.10.2025 № 43-01.07.01/4081
На № _____ от _____

**Справка
о внедрении результатов диссертационного исследования Музалевой
Дарьи Александровны «Развитие профессиональной гибкости будущих
педагогов-психологов в образовательной среде вуза» в ФГБОУ ВО
«Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.
Ульянова»**

Полученные диссертантом результаты исследования были внедрены в процесс профессиональной подготовки обучающихся ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»:

- при проведении педагогической диагностики по оценке уровня развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза с применением разработанного критериально-оценочного аппарата;
- при реализации модели развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и ее педагогических условий: вовлечение будущих педагогов-психологов в освоение авторской программы «Путь к успеху» для развития личностной гибкости обучающегося; использование ситуационных заданий, направленных на развитие когнитивной, операционной и коммуникативной гибкости студента, в условиях динамично изменяющейся образовательной среды вуза; применение в образовательной среде модуля «Компетентный профи», направленного на совершенствование методической гибкости в сочетании с компонентами профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.
- в ходе применения методических рекомендаций по развитию умений и использованию разных способов действия в динамично

изменяющейся образовательной среде для определения содержания и организации обучения будущих педагогов-психологов;

– применением обновленных программ учебных дисциплин «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса» и «Методика психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности».

Проведенная Музалевой Д.А. научно-исследовательская работа, полученные положительные результаты в процессе профессиональной подготовки обучающихся ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», показали, что материалы данного исследования позволяют преподавателям вузов эффективно осуществлять подбор содержания, методов, форм и средств для развития профессиональной гибкости будущих педагогов-психологов в образовательной среде вуза и объективно оценивать уровень развития данной способности.

Данные материалы автора могут быть широко использованы в других вузах, осуществляющих подготовку студентов по ФГОС ВО 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (бакалавриат), утверждённый приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 122 (ред. от 27.02.2023).

Начальник учебного управления
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

О.Е. Беззубенкова

