

Подготовка кадров



Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян

К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология»

Забродин Юрий Михайлович — доктор психологических наук, профессор, проректор, зав. кафедрой организационной и экономической психологии МГППУ.

Пахальян Виктор Эдуардович — кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования.

В статье анализируются актуальные проблемы, связанные с обучением и переподготовкой специалистов в области практической психологии.

Специальность «Практический психолог» существует только в рамках системы дополнительного высшего профессионального образования. Это означает, что поступающие обучаться по данной специальности люди уже имеют высшее профессиональное образование по другим специальностям и, в большинстве своем, хотят получить еще одно — именно «дополнительное» к основному. Данный факт накладывает существенный отпечаток на весь образовательный процесс и его результаты.

Трудно оспаривать тот факт, что существующие на сегодняшний день некоторые психологические специальности в системе основного высшего профессионального образования относятся к тому, что мы связываем с понятием «практическая психология». В частности, изначально задумывались как практические специальности 050706 «Педагогика и психология» (квалификация — «педагог-психолог»), специальность 030302 «Клиническая психология» (квалификация — «клинический психолог») и еще ряд специальностей.

В 2009 году был опубликован проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению «Психолого-педагогическое образование», в котором в направление «Психолого-педагогическое образование» были включены различные профили, имеющие отношение к практической психологии. В частности — «психолог образования», который, по мнению авторов проекта, «позволит более эффективно решить проблемы взаимодействия психолога с воспитателями, учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования и обеспечит возможность для реального, а не декларативного построения индивидуальных траекторий обучения учащихся, формирования их компетенций, необходимым условием чего является общий «профессиональный язык», то есть одинаковое понимание организации в условиях учебно-воспитательного процесса индивидуальной и совместной деятельности учителя и самих учащихся» [11].

Однако, если обобщить то, что в последние годы говорилось на разных конференциях и опубликовано в ведущих профессиональных журналах, то можно сказать, что «задумка» не совсем удалась [2—6].

Заметим, что первые сигналы о том, что не все гладко в реализации задуманного, были поданы Евгением Александровичем Климовым (тогда деканом факультета психологии МГУ) еще в 1992 году, а в 2006 году Вячеслав Андреевич Иванников (профессор факультета психологии МГУ, один из участников проекта создания психологической службы в образовании) также обратил внимание на те же самые проблемы и предупредил: «...попытки создать самостоятельную программу по подготовке психологов-практиков сейчас нельзя приветствовать. Результаты такой подготовки (частично она уже кое-где ведется) приведут к той же ситуации, которая сложилась в советской высшей ведомственной школе: было подготовлено множество ремесленников, хотя и владеющих конкретными технологиями и много знающих в узкой области, но не способных ни создать, ни освоить новое. Подражание этому — тупиковый путь в развитии психологии, и научной, и практической» [6, с. 49—50].

Что же можно сказать сейчас о переподготовке, когда окончательно не решен вопрос о подготовке практических психологов?

По нашему глубокому убеждению, эти два вопроса неразрывно связаны и решать их необходимо одновременно. Чтобы обсудить вопрос о возможностях создания адекватного реалиям сегодняшнего дня стандарта высшего профессионального образования, в том числе и дополнительного, необходимо определить с тем, что мы хотели бы видеть «на выходе» этой системы. Здесь уместен вопрос о том, что и как обеспечивает «образовательный результат» в деле подготовки практических психологов?

В докладе Всемирного банка о мировом развитии за 2007 год отмечается: «В Турции улучшения в системе *дошкольного образования* привели к более высоким экзаменационным оценкам учащихся, увеличению численности выпускников вузов, снижению уровня молодежной преступности. В частном секторе повысилась отдача от среднего и высшего образования, особенно в странах, которые практически достигли уровня всеобщего начального образования».

Так что же считать образовательным результатом *в широком смысле этого слова*? Может, просто «образованность» — это та сторона внутренних ресурсов личности, которая позволяет ей устанавливать адекватные отношения с миром и другими людьми и соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к имеющемуся у личности на данный момент статусу?

В частности, такого рода определение дано И.А. Зимней: «Это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, который позволяет ему адекватно действовать ... в любой ситуации» [5].

В контексте обсуждаемой темы можно сказать, что образовательным результатом в подготовке практического психолога является *человек, готовый оказывать профессиональные психологические услуги адекватно требованиям, предъявляемым заказчиком*.

Пытаясь найти формализованные подтверждения этого, обратимся к нормативно-правовой стороне вопроса. Если исходить из текста «Закона об образовании», то получается, что основным критерием достижения результата образования является «достижение и подтверждение учащимся определенного образовательного ценза».

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Есть еще понятие **цели** как *желаемого результата*. В «Законо об образовании» эти цели означены следующим образом:

«Статья 14. Общие требования к содержанию образования.

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть *ориентировано на*:

- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- развитие общества;
- укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающегося адекватной современной уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;
- формирование **человека и гражданина** (*выделено нами — Ю. З., В. П.*), интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

3. Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации.

4. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих



подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений».

Как видим, здесь указано много разноаспектных целей, на которые должно быть ориентировано образование.

Анализ имеющейся на сегодняшний день литературы и профессиональной периодики позволяет говорить о том, что, как и во многих других случаях, нет единого подхода к определению содержания данного понятия. Одни специалисты считают, что эти результаты включают в себя:

- «предметные» (ЗУН, опыт творческой деятельности и др.);
- «метапредметные» (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательной деятельности, так и в реальных жизненных ситуациях);
- «личностные» (система ЦО, интересы, мотивация, толерантность) составляющие.

Другие включают сюда:

- состояние здоровья;
- академические успехи;
- удовлетворенность субъектов образовательного процесса;
- индивидуальный прогресс в освоении универсальных способностей;
- возрастную (психологическую) зрелость.

Третьи говорят о том, что это интегральная характеристика, включающая в себя:

- предметные и надпредметные знания и умения компетентно-ориентированного характера (то есть ориентированные на способы действия);
- ключевые компетентности;
- социальный опыт, приобретенный за время получения образования.

Есть и еще несколько подходов к определению образовательных результатов, но думаем, что приведенных достаточно, чтобы судить об общей картине.

Итак, на уровне нормативно-правовой базы уже заложена сложность объективного и целесообразного определения образовательных результатов в целом. Особенно это трудно, когда речь идет о профессиональном образовании и такой непростой профессии как «практический психолог».

В контексте обсуждаемой темы уместно сразу сказать о том, что государство как заказчик результатов образования по данной специальности определило только критерии **уровня и содержания освоения образовательных программ**, которые представлены в образовательных стандартах (ГОС).

Другая сторона вопроса — **качество результатов образования**. Мы не нашли ни одного документа, в котором бы были даны критерии качества **всех возможных** результатов профессионального образования. В документах последних лет речь преимущественно идет об *условиях достижения качества образования* (в большинстве случаев — о нормах и

деньгах). Поэтому о качестве мы можем судить (если опираться только на нормативные документы) исключительно по **результатам освоения образовательных программ**. Обратим внимание на характер связи между образованностью и качеством подготовки специалиста к эффективной практической работе.

Элисон Вулф, профессор Лондонского университета, в книге «Имеет ли значение образование?» (Alison Wolf. Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth) пишет о том, что если бездумно заниматься повышением образованности, то связь образованности с экономическим ростом может быть ослаблена. Другая опасность, как подчеркивает этот автор, состоит в том, что чрезмерная озабоченность экономическим ростом сужает и искажает представление общества о том, что такое, собственно, образование. В Великобритании количественный рост специалистов (их приема и выпуска) привел к ухудшению качества университетского образования. Это одна из потерь. Кроме того, привлечение массы преподавателей в высшую школу плохо сказывается на средней школе, откуда начинают уходить лучшие учителя. Но хуже всего, наверное, то, что ведущие университеты начинают ощущать нехватку ресурсов. В результате они больше не могут так же хорошо, как раньше, готовить самых блестящих студентов, которым предначинены ведущие роли на переднем фланге науки и техники.

Журнал «Эксперт» от 03.09.2007. Несоответствие того, чему учат, тому, что требуют социально-практические ситуации, может быть охарактеризовано как глобальный кризис сферы высшего образования: система образования готовит людей к «уходящей» экономике.

Этот кризис разворачивается на фоне нескольких общемировых тенденций. Во-первых, растет массовость образования, и это дает основания говорить о переходе к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах. Численность студентов в нашей стране самая высокая в мире: в 2005 году на каждые 10 тысяч жителей России приходилось 495 студентов, в США — 445, в Германии — 240, Великобритании — 276, Японии — 233. При этом сама система образования работает по принятому десятилетия назад шаблону: содержание учебных курсов составляют упрощенные копии зачастую устаревших экономических, социальных, естественнонаучных или технических концепций. А что касается российских студентов, то они все меньше связывают обучение в вузе с реальной конкурентоспособностью на рынке труда. Наличие высшего образования для многих является знаком социальной нормальности.

По факту мы имеем следующее: если человек освоил образовательные программы и выдержал квалификационные испытания, направленные на проверку уровня их освоения, то получается, что он может оказывать профессиональные психологические услуги заказчику. И выпускник, и преподаватель, осу-

ществляющий профподготовку, могут предъявить заказчику документ, удостоверяющий результат образования и качество освоения образовательных программ (дифференцированная оценка). Но *функциональную, реальную, собственно практическую пригодность результата образования* заказчик сможет получить только по истечении определенного времени, когда специалист начнет работать и появятся **конкретные результаты его труда**.

В системе государственных учреждений этот момент всплывает только при аттестации.

Если мы опираемся на нынешнюю законодательную базу, то получается, что, организуя и финансируя эту систему, особенно на уровне высшего профессионального образования, за деньги налогоплательщиков государство прямо не регулирует отношение между рынком труда и подготовкой специалистов?! Государство только создает *условия* для существования и развития самой системы. Получается, что наличие на рынке высшего образования стольких учреждений, готовящих практических психологов, — это не политика государства, а ответ на запрос рынка. Из этого следует вывод, что если вы хотите быть практическим психологом, всегда найдутся организации, которые на определенных условиях обеспечат вам получение соответствующего диплома. Дадут ли они вам владение профессией, востребованной на рынке труда, и профессиональную подготовку такого уровня, чтобы вы были конкурентоспособны, — это нигде не оговаривается. В итоге, в качественном результате больше всех заинтересован тот (те), кто решил(и), что ему (им) надо стать практическим психологом. Он, в этом смысле, — *потребитель* образования, и он должен добиться нужного ему результата. Значит, он же — и *заказчик этих услуг*?

Сложность в определении заказчика образовательного результата определяется тем, что результат может не носить прямого назначения. Например, слушатели системы дополнительного высшего профессионального образования мотивированы не столько прямым ожиданием результата (работать практическим психологом), сколько его опосредованным (дополнительным) качеством: *дополнительный диплом, дополнительная специальность*. Готовность использовать в профессии и психологические знания делает, в частности, учителя в небольшом населенном пункте, более конкурентоспособным в условиях дефицита рабочих мест.

Итак, в настоящее время заказчиками высшего профессионального образования являются рынок труда и сам получатель образования — ученик (или его родители). Именно они предъявляют требования к образовательному результату и оценивают его.

Естественно, мы не можем обойти вопрос о том, что основы того или иного качества профессионального образования закладываются (по умолчанию) в системе общего образования. Там разрабатываются различные системы оценки освоения образовательных программ и установления критериев готовности личности к выходу в самостоятельную жизнь и

продолжению образования в среднем или высшем звене. На форуме Института педагогики и психологии развития (ИППР, Красноярск) несколько лет назад шло обсуждение того, что обозначается как «определенные дефициты у студентов разных курсов». Один из участников обсуждения написал следующее: «... часть дефицитов тянется из недостатков общего образования. ... когда я спрашиваю себя: “Почему они должны это **уже** уметь?” ... я отвечаю сам себе: “Это они должны были вынести из школы”. Ну, например, что касается читать, писать, говорить, выступать, слушать и слышать, анализировать, аргументировать, работать в группе и т. д.».

Достаточно большой опыт по подготовке практических психологов образования позволяет нам говорить о том, что «дефицитов» гораздо больше, чем ожидаешь. Особенно это удивляет при работе с людьми, уже имеющими высшее образование и пришедшими получить дополнительное. Здесь трудность именно в том, что достаточно часто «дополнять» нечего или невозможно, так как там «пустоты» и «провалы», а на переучивание не хватит временных ресурсов учебного плана.

Опыт участия в квалификационных испытаниях на факультетах психологии разных вузов нашей страны позволяет говорить о том, что в большинстве случаев качественный образовательный результат в подготовке практического психолога выражен, в основном, в такой характеристике, как «широкая и глубокая профессиональная образованность». В отдельных случаях сюда можно добавить и «свободное владение традиционными средствами оказания психологических услуг».

Но здесь для заказчика всегда есть «скрытый брак» — это **личность** того, кто эти услуги будет оказывать. В данном случае (когда мы говорим именно о практической психологии) это такой же важный содержательный компонент, как и все вышеперечисленные. Его нельзя «вынести за скобки», «оторвать от целого». Мало того, как и в медицинском образовании, речь идет о том, от кого может зависеть **жизнь людей**, обратившихся к такому специалисту за помощью. Об этом мы можем прочесть только в трудах опытных практиков и выдающихся специалистов в данной области. Здесь недвусмысленно подчеркивается, что личность в этой специальности — это *и условие, и результат* профессионального практико-ориентированного психологического образования. Однако сегодня этот аспект никак не отражен в документах, определяющих подготовку специалиста. Соответственно, он и не является определяющим качеством профподготовки критерием.

Поэтому в наиболее развитых (с точки зрения накопленного опыта подготовки «практических психологов») странах при отборе на обучение по данной специальности используются определенные критерии, обеспечивающие вероятность качественного образовательного результата. Например: «психологическая зрелость». Последняя гарантируется тем, что вводят в качестве основного критерия отбора собственно *личностную зрелость*. В частности, отбира-



ют при наборе только людей, достигших определенного возраста (не моложе 25 лет), предполагая, что именно за это время большинство людей уже приобрели необходимый жизненный опыт. Среди этих требований обязательно присутствуют также и те, которые связаны с интеллектуальными ресурсами, эмоциональной устойчивостью и возможностями саморегуляции у претендента. Конкурс, который проводится с помощью применения активных методов практической психологии, позволяет выбрать именно тех, у кого эти характеристики соответствуют требованиям к личности будущего специалиста помогающей профессии. Гуманистическая направленность всех процедур обеспечивается профилактическими мерами при первичной встрече перед собственно отбором и предоставлением возможностей для тех, кто не прошел испытания, заняться развитием необходимых для будущей специальности качеств в специально организованных группах «личностного роста».

В целом мы уже ранее отмечали, что образовательный результат при обучении людей практикоориентированным психологическим специальностям напрямую зависит от наличия следующих возможностей:

1) реализации дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке в сфере помогающих профессий, построенного не только на критериях образованности, но и на критериях личностной готовности к работе с людьми;

2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько: а) специальной практикоориентированной подготовкой профессорско-преподавательских кадров; б) учебно-профессиональной базой, позволяющей проводить полноценную, максимально приближенную к реальности профессиональной деятельности практику и в) соответствующей требованиям (критериям) заказчика оценкой результатов учебно-профессиональной практики.

Другой, не менее важный, аспект подготовки практических психологов связан с проблемами, непосредственно касающимися учебного процесса. Не секрет, что кадровые проблемы зачастую не оставляют выбора руководителем образовательных учреждений, где преподавание осуществляется не столько профессиональными преподавателями, сколько любыми специалистами, имеющими диплом по соответствующей специальности¹. Более того, как очень точно заметила В.Я. Ляудис: «... процесс преподавания любых научных знаний из-за прямой принадлежности педагога к самой науке часто остается на периферии сознания или даже за его рамками. Четко рефлексировав свой научно-исследовательский опыт, составляющий содержание образования, он чрезвычайно мало осознает те стереотипы и клише, которым следует в организации самого образова-

тельного процесса. Такое расхождение в степени представленности в сознании собственно научного содержания и практики преподавания делает последнюю ригидной, безальтернативной, что не составляет исключения и для психологов» [9].

Еще один аспект преподавания психологии связан со спецификой самого предмета, его содержания. Особенно важным эта сторона становится для работы по подготовке практических психологов. Речь идет о том, что в преподавании психологии до сих пор существует «примат объекта усвоения — содержания знания — перед субъектом» [9]. Постоянное участие в экспертизе материалов, обеспечивающих содержание подготовки будущих специалистов в области практической психологии, показывает, что значительная часть используемых учебных программ, их содержание и методика преподавания не адресованы к личности будущего профессионала, не предполагают актуализации ее потенциала, что, в свою очередь, не создает «зону перспективного ее развития» [9].

Итак, кто и как определяет актуальные потребности качества образовательного результата при подготовке практических психологов?

1. **Государство** через законы об образовании, которые, в первую очередь, обеспечивают юридические условия получения образования и требования к его содержанию, выраженные в ГОС.

2. **Учреждения образования** и его специалисты, которые реализуют требования к программам, их содержанию и процедурам установления квалификации, выраженные в законах и ГОС.

3. **Будущий специалист** (или лица, берущие за это ответственность), выбирая место обучения и определяя цель такой подготовки (студент; его родители; все те, кто направляет на обучение и т. п.).

4. **Заказчик** в лице тех структур, которые включают такого рода должности в свое штатное расписание и открывают соответствующие вакансии.

Имеющийся сегодня результат, как правило, не устраивает развивающийся в России рынок (заказчика), поэтому у последнего возникает необходимость создания специальных структур, обеспечивающих нужный образовательный результат. Это уже проявляется в создании внутрифирменного обучения, обучении персонала за пределами России и т. п.

Сложность и неоднозначность решения данного вопроса еще и в том, что, если бы российский рынок мог бы сегодня сам формировать заказ на практического психолога, то не было бы проблем. Мы бы шли по пути строгого выполнения этого заказа. До сих пор менеджмент российских учреждений и предприятий слабо представляет специфику практической психологии и профессиональной деятельности ее специалистов и, как следствие, в большинстве

¹ Дипломированный специалист (кандидат, доктор наук) — это квалификация, показывающая, что человек имеет формальные данные для успешного занятия наукой и никак не указывает на уровень преподавания. Опыт показывает, что далеко не всегда есть прямая связь между наличием ученой степени и успешностью преподавания.

случаев не может сформулировать им требования, адекватные их реальным профессиональным возможностям. Это хорошо видно по тому, что происходит с практической психологией в системе образования.

Особый вопрос — подготовка, переподготовка и повышение квалификации практических психологов в отдельных, удаленных от профессиональных центров, регионах. Помимо кадровых проблем, трудностей материально-технического обеспечения специфики учебного процесса (особенно практических занятий и практики), комплектования библиотек профессиональной литературой и т. п., есть то, что является, пожалуй, самым слабым звеном в этой системе, — это профессиональное сопровождение молодых специалистов и супервизия. Конечно же, в России уже есть определенные наработки и опыт решения таких задач. В частности, в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) успешно апробирована система первичного повышения квалификации молодого специалиста, которая включает руководство наставника и помощь в сборе методического материала для портфолио. Однако пока это только частный опыт мегаполиса, который впоследствии может стать элементом единой стратегии и тактики работы в данном направлении.

Представляется, что одним из современных способов решения данной проблемы является разработка интеллектуальных систем (ИС), позволяющих имитировать деятельность профессионального наставника и супервизора. Возможность Интернета и его развитие в регионах позволяют использовать этот ресурс в любом учебном заведении или профессиональном образовательном-методическом центре. Первые шаги в этом деле уже делаются. В частности, в МГППУ создана лаборатория, сотрудники которой вместе со специалистами ИСА РАН и «Российской ассоциации искусственного интеллекта» разрабатывают программы, позволяющие решать указанные выше задачи. В частности, в рамках Инновационного образовательного проекта была разработана экспертная система «Психология», представляющая из себя комплекс аппаратно-программных средств, обеспечивающий доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов (руководители проекта — доктор психол. наук, проф. Ю.М. Забродин, доктор физ.-мат. наук, проф. Г.С. Осипов).

Разработанная в рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ экспертная система «Психология» дает экспертное заключение не по клиенту, а по процедуре работы с ним. Описания же методик и описания специфических особенностей различных направлений психологической помощи представлены в комментариях, что позволяет использовать систему и как справочно-библиотечную. Так устроенная база знаний создает систему, не подменяющую специалиста в работе с клиентом, а консультирующую самого психолога.

Принципиально важным для такого класса информационных технологий, как экспертные системы,

является использование экспертного знания. Данные фундаментальной психологии позволяют выделять такие специфические свойства экспертного уровня знаний, как ассоциативность и метафоричность, насыщенность личностными смыслами, гетерархичность и наличие множества вложенных контекстов, широта спектра альтернативных гипотез, богатый арсенал эвристик, открытость системы знаний, опора на прототипы в ментальных репрезентациях. Использование такого рода знаний в экспертной системе обеспечивает переход в интеллектуальной деятельности практических психологов к целостной стратегии переработки информации, повышает уровень осознанности применяемых схем и выбранных методик диагностики, создает условия для рефлексии личностных оснований деятельности консультанта, что в целом способствует повышению уровня квалификации молодых специалистов и качества оказываемой психологической помощи.

Психологические механизмы, моделируемые технологией ЭС, — это процессы практического мышления. Согласно Б.М. Теплову, в практических задачах проблема не ставится исследователем, а встает перед ним как уже манифестирующая себя в жизнедеятельности субъекта или функционировании объекта; время, отведенное на решение задачи, всегда конечно и ограничено внешними обстоятельствами; решением задачи является нахождение управляющего воздействия на поведение системы. В связи с этим одна из важнейших задач проектирования ЭС — построение не только концептуальной модели предметной области, но и модели той интеллектуальной деятельности специалиста, поддержку которой должна обеспечивать создаваемая ЭС. Разработанная авторами экспертной системы «Психология» схема позволяет полностью учесть особенности предметной области и реализовать критически важные для компьютерных систем профессиональной поддержки практического психолога функции:

- предоставление практическому психологу помощи в проведении квалифицированного анализа случая;
- учет всех существенных признаков;
- формирование исчерпывающего набора рабочих гипотез;
- проведение их многокритериальной оценки и проверки на соответствие реальности;
- предоставление объяснения предлагаемого системой решения.

В частности, при обращении к системе по поводу проблем консультирования пользователь может:

- получить набор маркеров (категорий анализа) поведения, состояния и жалоб клиента, критичных для выдвижения гипотезы;
- получить набор маркеров переживаний консультанта, возникающих в консультативном взаимодействии, критичных для выдвижения гипотезы;
- получить набор маркеров успешности/завершения данного этапа консультирования;
- получить набор маркеров препятствий, специфичных для данного этапа консультирования;

— получить рекомендуемый набор маркеров препятствий, специфичных для данного случая.

Важно отметить, что предложенный принцип создания базы знаний ЭС позволяет системе давать экспертное заключение не по клиенту, а по процедуре работы с ним. В частности, создание модели *процесса консультирования* предполагает, что система состоит из двух общих разделов («Организация процесса консультирования» и «Направления и формы консультативной работы») и одного специализированного («Консультативный блок деятельности»).

В первом разделе пользователь получает рекомендации по поводу «показаний» к консультированию, «процесса консультирования» и «оценки эффективности консультирования». В каждом из этих подразделов выделены свои классы *признаков, причин, целей и действий* и в базе знаний между ними установлены связи. Пользователь имеет возможность переходить по этим связям от одного класса ко всем другим в соответствии с логикой предметной области соответствующего подраздела.

Во втором разделе пользователь получает возможность ознакомиться с существующими в современной психологии подходами, характерными для них целями, приемами и объяснительными конструктами и оценить как наличие у себя необходимых представлений и навыков, так и соответствие используемых приемов и действий определенным целям консультативной работы и лежащим в их основе концептуальным объяснениям причин неблагополучия.

В специализированном разделе более подробно представлены типичные жалобы, проблемы и способы работы, характерные для консультирования в условиях образовательных учреждений.

Нельзя не отметить, что создание блока ЭС, связанного с процессом консультирования, предполагает решение ряда серьезных задач, связанных с необходимостью организации особых условий, позволяющих получить объективный материал, отражающий все процессуальные аспекты этой работы. В частности, организацию возможностей визуального и семантического анализа всех аспектов процесса с помощью технических средств и специальных программ, обеспечивающих выделение ключевых характеристик вербальных и невербальных действий участников, согласованности содержательных моментов этого взаимодействия и т. п.

В этом контексте понятно, что качество профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки практических психологов напрямую зависит от наличия у организаторов такой работы достаточных ресурсов. В частности, материально-технических, кадровых, информационных; точной информации об уровне противоречий между «имеющимся» и «возможным» как оснований, позволяющих обеспечивать границы «безопасного», «недеструктивного» расхождения между ними и использовать это в качестве критерия при организации работы по профподбору, профотбору и профподготовке в этой сфере.

В завершение обсуждения выделенной темы важно отметить, что профессиональная подготовка, повышение квалификации и переподготовка практических психологов для работы в системе образования существенным образом обуславливают качество работы с проблемами развития личности в условиях тех или иных образовательных сред. Именно этот факт и должен стать отправной точкой в определении политики государства в отношении целей образования, его содержания и результатов, в том числе и целей, и результатов высшего профессионального образования в сфере помогающих профессий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гладкова М. Качество высшего образования в рыночном обществе предмет дискурса // Журнал социологии и социальной антропологии. Спецвыпуск. — 2007. — Т. 10. — С. 50—65.
2. Железнякова О.М. Взаимодействие базового и дополнительного образования как условие полноты и целостности образовательной траектории // Дополнительное профессиональное образование. — 2006. — №12.
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Подготовка и переподготовка практических психологов в контексте проблем отечественного высшего профессионального образования // Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. — М., 2008. — С. 69—73.
4. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы развития личностного и творческого потенциала практических психологов в контексте современного состояния их подготовки и переподготовки // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. — М.: ФПОР, 2010. — С. 91—92.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
6. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. — 2006. — №1.
7. Кан Л.В., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Экспертные системы в области психодиагностики // Искусственный интеллект и принятие решений. — 2010. — №2. — <http://aidt.ru>.
8. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. — 1992. — №3.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. — М., 2000.
10. Осипов Г.С. Искусственный интеллект: состояние исследований и взгляд в будущее. — <http://www.robo-psychologist.ru/node/23>
11. Проект ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Школьный психолог. — 2009. — №1.
12. Требования работодателей к системе профессионального образования. — М., МАКС Пресс, 2006.