



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2023. Том 20. № 1

Тема выпуска:

Психологические аспекты профессиональной подготовки педагога

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2023. Vol. 20, no. 1

Issue topic:

Psychological Aspects of Teachers' Professional Training

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**
Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**
Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Алехина С.В. (Россия), Асмолов А.Г. (Россия),
Волкова Е.Н. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия),
Дубровина И.В. (Россия), Журавлев А.Л. (Россия),
Клюева Т.Н. (Россия), Куприянова Т.В. (Россия),
Марголис А.А. (Россия), Метелькова Е.И. (Россия),
Минюрова С.А. (Россия), Олтаржевская Л.Е. (Россия),
Романова Е.С. (Россия), Семья Г.В. (Россия),
Удина Т.Н. (Россия), Чаусова Л.К. (Россия),
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь
Филимонова С.В.

Редактор
Пятаков Е.О.

Корректор
Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции
127051 Россия, Москва, ул. Сretenка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2023

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**
Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**
Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Alekhina S.V. (Russia), Asmolov A.G. (Russia),
Volkova E.N. (Russia), Dozortseva E.G. (Russia),
Dubrovina I.V. (Russia), Zhuravlev A.L. (Russia),
Klyueva T.N. (Russia), Kupriyanova T.V. (Russia),
Margolis A.A. (Russia), Metel'kova E.I. (Russia),
Minyurova S.A. (Russia), Oltarzhetskaya L.E. (Russia),
Romanova E.S. (Russia), Sem'ya G.V. (Russia),
Udina T.N. (Russia), Chausova L.K. (Russia),
Shadrikov V.D. (Russia), Yamburg E.A. (Russia).

Secretary
Filimonova S.V.

Editor
Pyatakov E.O.

Proofreader
Kaganer A.G.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address
Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:
El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2023



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 1 / 2023

Тема выпуска:

Психологические аспекты профессиональной подготовки педагога

От редакции	5
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей	
<i>Егоренко Т.А.</i> Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе.....	8
<i>Ожогова Е.Г.</i> Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности	18
<i>Санина С.П.</i> Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников.....	27
<i>Коротаева Е.В., Андрюнина А.С.</i> Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности	38
<i>Соколов В.Л.</i> Психолого-педагогические приемы работы над ошибками младших школьников при освоении математических понятий	46
<i>Адашкина А.А.</i> Особенности подготовки учителей начальных классов к преподаванию литературного чтения по системе развивающего обучения	61
<i>Егорова М.А., Терехова А.М.</i> Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников	71
<i>Мурзина Н.П., Чердынцева Е.В.</i> Проектирование средств оценки компетенций воспитательного модуля у будущих педагогов начального общего образования	81
<i>Енжевская М.В.</i> Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ.....	89
<i>Воронкова И.В., Расторгуева М.Д., Енукова М.О.</i> Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников.....	98

**Научно-методическое сопровождение
профессиональной деятельности педагогов-психологов**

Пахальян В.Э.

«Ахиллесова пята» практического психолога в сфере российского образования 106

Палкин К.А.

Ценностно-смысловые факторы участия
в волонтерской деятельности студентов российских вузов 117

**Аксиологическая и личностно-ориентированная основа
сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды**

Саитгалиева Г.Г.

Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах 129

О журнале 146

Для авторов 147

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2023. Vol. 20, no. 1

Issue topic:

Psychological Aspects of Teachers’ Professional Training

From the Editor	5
Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children	
<i>Tatiana A. Egorenko</i> Approaches to the Psychological Determinants of Professional Formation of a Teacher at the Stage of Study at a University	8
<i>Elena G. Ozhogova</i> The Problem of Psychological Readiness of Future Primary School Teachers for Professional Activity	18
<i>Svetlana P. Sanina</i> Formation of Professional Readiness of Students to Organize Joint Educational Activities of Junior Schoolchildren	27
<i>Evgenia V. Korotaeva, Anna S. Andryunina</i> Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities	38
<i>Vladimir L. Sokolov</i> Psychological and Pedagogical Methods of Working on the Mistakes of Younger Schoolchildren in the Development of Mathematical Concepts	46
<i>Anna A. Adaskina</i> Features of the Preparation of Primary School Teachers for the Teaching of Literary Reading According to the System of Developmental Education.....	61
<i>Marina A. Egorova, Antonina M. Terekhova</i> Educational Activity as a Resource for Preserving and Strengthening the Psychological Well-being of Primary School Children	71
<i>Natalya P. Murzina, Eugenia V. Cherdyntseva</i> Assessing the Competencies of the Educational Module for Future Teachers of Primary General Education: Design and Implementation	81
<i>Marina V. Enzevskaya</i> Organization of the Educational Process in the Primary School for Students with Disabilities.....	89
<i>Inna V. Voronkova, Margarita D. Rastorgueva, Marina O. Erukova</i> Features of Communicative Competencies, Educational Motivation, and Emotional Attitude to Learning of Primary School Students	98

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Victor E. Pakhalyan

“Achilles Heel” of a Practical Psychologist in the Field of Russian Education 106

Palkin K.A.

Value and Semantic Factors of Participation in Volunteer Activities
of Students of Russian Universities 117

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Guzel G. Saitgalieva

Organizational Conditions for Studying Students with Disabilities in Pedagogical Universities 129

About the Journal 146

For Authors 147

От редакции

From the Editor

Тематический номер «**Психологические аспекты профессиональной подготовки педагога**» журнала «Вестник практической психологии образования» посвящен обзору и анализу теоретических и практических подходов к подготовке педагогов для современной системы образования.

Стратегия развития современной системы образования диктует необходимость пересмотра подходов к обучению будущих педагогов. К современному учителю предъявляются серьезные требования, предполагающие не просто наличие высоких академических знаний, но и сформированность профессионально-важных качеств и психологической компетентности в педагогической деятельности. Учитывая высокую социальную значимость профессии педагога, условием успешной профессиональной деятельности будет являться яркая выраженность мотивации к работе с детьми, а также достижению высоких результатов в вопросах обучения, воспитания и развития учеников. Соответственно, одним из приоритетных направлений обучения будущих педагогов является формирование их психологической компетентности. Модернизация системы подготовки будущих педагогов ориентирована на профессионально-личностное становление в педагогической деятельности и создание условий, в которых оно происходит.

В номере, в первую очередь, рассмотрены актуальные аспекты организации профессиональной подготовки современного педагога, такие как:

- подходы к содержанию психолого-педагогической подготовки;
- современные технологии психолого-педагогической подготовки;
- проблемные зоны содержания и технологий психолого-педагогической подготовки.

Центральной задачей профессиональной подготовки будущего педагога является развитие у него качеств и компетенций, позволяющих быть профессионально и лично успешным. В статье «*Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе*» автор проводит обзор психологических подходов к понятию профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе, обозначаются векторы изучения процесса профессионального становления педагога, представлены психологические детерминанты процесса профессионально-личностного развития педагога.

В статье Е.Г. Ожоговой представлен анализ проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов начального общего образования. Обсуждаются результаты эмпирического исследования психологической готовности к профессиональной деятельности педагога с позиции факторов психологической готовности, эмоционально-ценностного отношения и профессиональной идентичности.

С.П. Санина в своей статье «*Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников*» анализирует подходы к проблеме развития профессионально важной компетенции учителя начальных классов выстраивать взаимодействие с учащимися и учащимися между собой как совместной учебной деятельности. Особое внимание в статье уделено важному аспекту, как студенты осваивают способ проектирования уроков.

В совместной статье Е.В. Кортаевой и А.С. Андрюниной рассматривается опыт работы образовательной деятельности с будущими учителями в формате интерактивного обучения. Раскрывается содержание интерактивного подхода, который опирается на положения символического интеракционизма, в котором подчеркивается не только однонаправленный контакт, но и обрат-

ная связь. Демонстрируются позитивные результаты внедрения интерактивного подхода в обучении будущих педагогов.

Достижение предметных образовательных результатов обучающимися является одной из важнейших задач профессиональной деятельности педагога. В статье *«Психолого-педагогические приемы работы над ошибками младших школьников при освоении математических понятий»* В.Л. Соколов представляет результаты разрабатываемой методики развития исходных представлений обучающихся до научных понятий, в том числе, рассматриваются причины ошибок, допускаемых младшими школьниками при освоении математических понятий, описываются приемы работы над ошибками.

А.А. Адаскина в своей статье рассматривает особенности подготовки бакалавров — будущих учителей начальной школы к преподаванию литературы по системе развивающего обучения. В статье представлены читательские установки студентов, затрудняющие грамотный анализ художественных текстов и грамотное преподавание литературного чтения. Автор анализирует формы работы в рамках изучения методики начального литературного образования, связанные с формированием установки на преподавание литературы как предмета эстетического цикла.

Одной из центральных задач педагогической деятельности является воспитание, направленное на достижение личностных образовательных результатов обучающихся в учебной и внеучебной деятельности. В статье *«Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников»* М.А. Егоровой и А.М. Тереховой анализируются риски психологического благополучия в связи с нахождением в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, а также негативные последствия бесконтрольной цифровизации среды. Представлены преимущества системно-деятельностного подхода к организации воспитательной работы в школе.

Н.П. Мурзина и Е.В. Чердынцева в своей статье представляют решение проблемы проектирования средств оценки профессиональных компетенций у будущих педагогов начального общего образования по модулю воспитательной деятельности «Ядра высшего педагогического образования». Обозначаются перспективы дальнейшей деятельности по определению уровней сформированности компетенций модуля воспитательной деятельности у будущих учителей начальных классов на основе создания компетентностно-ориентированных профессиональных заданий.

Важной профессиональной компетенцией современного педагога является способность к организации учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Статья М.В. Енжевской содержит обзор принципов организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлена компетентностная модель организации образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которая позволяет исключить предикторы и триггеры микросоциальной эксклюзии.

Умение организовывать совместную учебную деятельность является значимой компетенцией современного учителя. В статье коллектива авторов И.В. Воронковой, М.Д. Расторгуевой и М.О. Енуковой представлены особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах: в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова и в системе традиционного обучения. Полученные результаты эмпирического исследования позволяют утверждать, что система развивающего обучения в наибольшей степени позволяет создать условия для раскрытия возможностей младших школьников: на уроках создаются проблемные ситуации, включаясь в которые дети реализуют потребности в самостоятельном приобретении знаний и во взаимодействии как с учителем, так и со сверстниками.

В номер также включены рубрики «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов», «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа

взаимодействия между различными субъектами образовательной среды», посвященные вопросам психолого-педагогического обеспечения образования.

В своей дискуссионной статье «*Ахиллесова пята*» *практического психолога в сфере российского образования*» В.Э. Пахальян рассматривает актуальные проблемные вопросы в сфере профессиональной подготовки практического психолога образования, указывает их истоки, возможные пути преодоления: а) совершенствование нормативно-правовой базы и требований к деятельности; б) определение и закрепление в профессиональном лексиконе специфических для практической психологии методологических оснований; в) приведение в соответствие содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности (ПС); г) научно-практическое обоснование и закрепление места и роли профессионально важных качеств (ПВК).

Важнейшим условием достижения профессионального успеха у студентов является глубокий интерес к выбранной деятельности, который может проявляться в желании стать волонтером. В статье «*Ценностно-смысловые факторы участия в волонтерской деятельности студентов российских вузов*» К.А. Палкин анализирует факторы, которые способствуют ориентации молодежи на волонтерскую деятельность.

Завершает выпуск статья Г.Г. Сайтгалиевой «*Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах*». На основе данных мониторингового исследования выявлен круг проблем, которые следует учитывать для обеспечения равного доступа к качественному образованию студентам с инвалидностью.

Представленные в тематическом номере материалы достаточно подробно и многогранно освещают проблему психологического аспекта профессиональной подготовки педагога, надеемся, он вызовет интерес и будет полезен исследователям проблем современного образования, педагогам, методистам и педагогам-психологам образовательных учреждений.

Татьяна Анатольевна Егоренко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» Московского государственного психолого-педагогического университета.

Евгений Олегович Пятаков, редактор сетевого журнала «Вестник практической психологии образования»

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе

Егоренко Т.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

В статье дается обзор психологических подходов к понятию «профессиональное становление педагога на этапе обучения в вузе». Представлены векторы изучения процесса профессионального становления педагога в процессе обучения в вузе. Рассматривается комплексный подход, базирующийся на категории профессиональной пригодности, главными показателями которой являются успешность в профессиональной деятельности и субъективная удовлетворенность трудовой деятельностью. Выделены психологические детерминанты процесса профессионально-личностного развития педагога: анализ периода профессионального обучения как интегрального понятия, объединяющего в себе общественные, индивидуальные и возрастные референции в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости; функциональная двойственность образовательного процесса; понимание взаимодействия студента — будущего педагога и преподавательского состава как субъект-субъектной модели интеракции; анализ образовательного пространства высшей школы как общественной сферы и матрицы профессионально-личностного развития студента — будущего педагога; анализ профессионального развития как вторичной социализации студента — будущего педагога.

Ключевые слова: *профессиональное становление, профессиональное развитие педагога, подготовка педагога, психологические детерминанты.*

Для цитаты: *Егоренко Т.А. Подходы к психологическим детерминантам профессионального становления педагога на этапе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 8–17. DOI:10.17759/bppe.2023200101*

Approaches to the Psychological Determinants of Professional Formation of a Teacher at the Stage of Study at a University

Tatiana A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

The article provides an overview of psychological approaches to the concept of “professional development of a teacher at the stage of study at a university”. The vectors of studying the process of professional formation of a teacher in the process of studying at a university are presented. An integrated approach is considered, based on the category of professional suitability, the main indicators of which are success in professional activities and subjective satisfaction with work. The psychological determinants of the process of professional and personal development of the teacher have been allocated: analysis of the period of vocational training as an integral concept, which combines social, individual and age references in their close relationship and interdependence; functional duality of the educational process; understanding the interaction of the student, future teacher and teaching staff, as a subject-subject model of interaction; analysis of the educational space of the higher school as a public sphere and the matrices of professional and personal development of the student of the future teacher; analysis of professional development as secondary socialization of the student, future teacher.

Keywords: *professional formation, professional development of a teacher, teacher training, psychological determinants.*

For citation: Egorenko T.A. Approaches to the Psychological Determinants of Professional Formation of a Teacher at the Stage of Study at a University. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 8–17. DOI:10.17759/bppe.2023200101 (In Russ.).

Введение

Актуальная современная реальность, приоритетные стратегические направления развития современной системы образования, которые отражены в Национальном проекте «Образование», Программе развития педагогических образовательных организаций высшего образования на 2021–2024 годы, плане мероприятий в рамках Десятилетия детства, — диктуют необходимость пересмотра подходов к обучению будущих педагогов. Приоритетной задачей высшего педагогического образования становится подготовка будущих педагогов, готовых к реализации проводимых изменений, способных работать в условиях дифференциации и инновационности современной образовательной практики. Таким образом, проблема профессионального обучения как этапа профессионального становления педагога для современной школы в настоящее время относится к категории наиболее сложных и актуальных.

Анализ исследований, направленных на изучение процесса профессионального становления, позволил выделить следующие векторы в разработке данного вопроса:

- изучение процесса профессионального становления и профессиональной типологии субъекта,
- анализ внутренней, психологической готовности к профессиональному самоопределению,
- анализ определенных сторон субъекта деятельности, развертывающихся в рамках процесса профессионального становления,
- изучение компонентов и содержания профессиональной пригодности.

В рамках первого направления рассматриваются показатели и динамика личностных изменений, обусловленных освоением профессиональной деятельности. Границы второго направления содержат теоретико-эмпирический материал относительно среды и механизмов профессионального самоопределения. Исследователями в рамках третьего направления (изучающего такие стороны личности, как интересы, мотивацию, ценностные ориентации, обусловленные процессом профессионального становления) получен фрагментарный, хотя и достаточно ценный эмпирический материал относительно отдельных сторон личности, связанных с процессом профессионального становления. Четвертое направление рассматривает вопросы профессиональной пригодности и профессионального отбора, рассматриваемые в России в рамках психологии труда [8].

Общее направление всех вышеназванных исследований состоит в анализе психофизиологических и психологических предрасположенностей к разным видам профессиональной деятельности, обозначении главных профессиональных рекламаций, обнаружении факторов и условий формирования профессиональной пригодности, разработке диагностических методик.

К числу наиболее распространенных подходов к разработке концепции профессионального становления в отечественной психологии относится комплексный подход, базирующийся на категории профессиональной пригодности, главными показателями которой являются успешность в профессиональной деятельности и субъективная удовлетворенность трудовой деятельностью [11; 14].

Еще один подход, связан с понятием «готовность к труду», который рассматривает процесс профессионального становления как формирование определенной ранговой предрасположенности допрофессиональной и профессиональной готовности к трудовой деятельности [17].

В ряде исследований изучается понятие академической готовности, формирующейся как следствие профессиональной. Трансформация академической готовности в профессиональную происходит на первых ступенях деятельности, характеризующейся самостоятельностью в рамках профессионального приспособления [16].

В концепции системогенеза профессиональной деятельности — в качестве основополагающего — используется понятие психологической системы профессиональной деятельности. Согласно ей, суть профессионального развития заключается в формировании и последующем развитии психологической системы профессиональной деятельности, обладающей определенным строением [7; 14]. Концепция системогенеза раскрывает сущность понятия профессиональных способностей и психологической системы деятельности, рассматривает специфику образования значимых для личности системы мотивов и знаний, обусловленных профессиональной деятельностью, представляет макет психологического анализа профессиональной деятельности.

Большой вклад в формирование психологической концепции профессионального становления как единого процесса внес Е.А. Климов, в исследованиях которого сформулированы представления об особенностях субъекта деятельности, обозначены главные противоречия в процессе профессионального развития и периоды профессионального становления, охарактеризована сущность индивидуального стиля деятельности, представлено видовое разнообразие профессиональной деятельности с учетом специфики ее доминирующих системных составляющих [9].

В исследованиях Т.В. Кудрявцева профессиональное становление рассматривается как обретение субъектом деятельности социальной зрелости. Согласно позиции автора, процесс профессионального становления проходит четыре этапа, чередование которых обусловлено возникновением кризисных ситуаций. Профессиональное становление в рамках вышеназванной теории имеет три вектора, среди которых: профессиональное самоопределение, становление и развитие мотивационно-потребностной сферы субъекта деятельности и формирование операционно-технических составляющих в рамках профессиональной деятельности [13].

Исследование теорий профессионального становления в зарубежной психологии в целом реализуется в рамках вектора, который условно можно обозначить как «карьерное развитие», берущего начало с исследований Ф. Паркинсона и Э. Шпрангера и базирующегося на изысканиях Ш. Бюллери и Э. Эриксона, которые рассматривают эволюционное развитие личности [10; 15]. В данном подходе профессионализация рассматривается как процесс и одновременно результат поиска и обретения субъектом модели профессиональной деятельности, соответствующих определенной категории субъективной индивидуальности. Ярким представителем данного подхода является Дж. Голланд, полагающий, что профессиональная удовлетворенность личности не ограничивается так называемым профессиональным реестром реализовываемых действий и операций, а предполагает коммуникацию в рамках профессиональной деятельности с людьми одной духовной организации, являющимися важными социальными компонентами духовной среды субъекта профессиональной деятельности [10].

Профессиональное становление педагога в период обучения в высшей школе представляет собой диалектическую интеракцию и интеграцию трех составляющих:

- становления личности педагога как субъекта общественных отношений, характеризующихся своей спецификой и особенной содержательной характеристикой;
- становление личности педагога как субъекта собственного развития (поэтапного эволюционирования профессионального самосознания в рамках вузовского обучения);
- становление личности педагога как субъекта учебной и научно-исследовательской деятельности) [18].

Аспектами теоретических исследований процесса профессионально-личностного развития педагога как субъекта общественных отношений в вузе могут быть определены следующие.

1. Анализ периода студенчества как интегрального понятия, объединяющего в себе общественные, индивидуальные и возрастные референции в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Период студенчества представляет собой относительно автономный жизненный этап, в рамках которого человек осваивает весь комплекс социальных ролей и создает субъективную сферу развития, принимая участие в тех формах деятельности, которые считаются фундаментальными факторами в процессе личностного развития.

2. Функциональная двойственность образовательного процесса, целью которого является саморазвитие личности педагога в процессе обучения, с одной стороны, и с другой — реализация общественной функции в условиях конкретного социального института.

3. Понимание взаимодействия студента высшей школы и преподавательского состава как субъект-субъектной модели интеракции, в которой доминирующая роль принадлежит самостоятельной познавательной активности студента. Среди задач, способствующих успешному достижению итогового результата обучения, будет создание единого психологического пространства и условий психолого-педагогического сопровождения студентов — будущих педагогов, базирующихся на обоюдном принятии и уважении независимости всех субъектов коммуникативного взаимодействия. Особенностью образовательного процесса будет являться саморазвитие преподавателя вуза и, как следствие, развитие студента — будущего педагога [6].

4. Анализ образовательного пространства высшей школы как общественной сферы и матрицы профессионально-личностного развития студента — будущего педагога, являющегося ком-

бинационным участком социальной действительности, характеризующегося особым содержанием, собственной пространственно-временной композицией и содержащего субъект-субъектные и субъект-объектные отношения различной степени.

5. Анализ профессионального развития как вторичной социализации, дающей студенту высшей школы потенциальную возможность принять участие в ограниченном участке общественной жизни. Помимо приобретения профессиональной терминологии, особых алгоритмов действий с объектами, вторичная социализация потребует наличия навыков ролевого профессионального поведения, внутреннего принятия профессиональных канонов, обусловленных общественно-историческим развитием. Систематическое взаимодействие с представителями профессионального сообщества послужит фундаментальной основой, способствующей саморазвитию студента и его приобщению к профессиональной культуре.

В настоящее время изучение психологических аспектов профессионального становления субъекта можно охарактеризовать как нахождение способов изучения специфики, конструкций и формирование макета интеракции и взаимного влияния всех участников образовательного процесса, предопределенных социальной средой высшей школы. Среди наиболее исследуемых векторов можно обозначить следующие: анализ особенностей вузовского образовательного и коммуникативного пространства, специфика адаптации в вузе с позиции социально-психологических аспектов, социально-психологические особенности возникновения и развития студенческого социального сообщества.

В исследованиях А.Н. Сухова и Ю.М. Кондратьева психологические аспекты профессионального становления рассматриваются с позиции выявления закономерностей межличностных отношений в условиях учебно-воспитательного коллектива в системах «педагог — студент» и «студент — студент» при условии учета степени социально-психологического развития студенческого сообщества и внутригруппового статуса студента [11; 19]. Согласно позиции Ю.М. Кондратьева, дидактические объединения обучающихся на разных курсах имеют разную степень социально-психологического развития от «становящихся» до «умирающих» контактных сообществ, причем внутригрупповое строение на каждом этапе представляет собой особую конфигурацию, что, безусловно, влияет на специфику взаимоотношений как в системе «студент — студент», так и в системе «педагог — студент» [11].

В.В. Андронатий, анализируя специфику педагогического взаимодействия в системе вуза, обозначает три компонента, входящих в его состав и последовательно запускающих механизм модификации личности обучающегося: воздействие, влияние и изменение субъектов образовательного процесса [2]. Согласно позиции автора, педагогическое взаимодействие всегда обусловлено инициативой, исходящей от одной из сторон, или обусловлено условиями образовательной среды (дисциплинарными требованиями, графиками учебного процесса и т. д.). Тем не менее, само по себе воздействие не запустит процесс личностного преобразования до тех пор, пока реторсия не окажет влияния на одну из сторон субъекта, на которого это воздействие было направлено. Сложно однозначно сказать, всегда ли воздействие на личность спровоцирует изменения в личностной сфере. Как полагает В.В. Андронатий, об эффективности педагогического воздействия можно судить относительно возникновения позитивных преобразований в личностном развитии обучающихся высшей школы [2].

А.К. Маркова полагает, что образовательный процесс нужно рассматривать как процесс передачи социально-важной информации, координированный в пространстве и во времени, особым образом организованный и сопровождающийся стабильным воссозданием коммуникаций разной степени [14]. К сторонам, оказывающим влияние на образовательный процесс, автор относит все элементы системы, имеющие возможность оказывать влияние на ее деятельность, среди которых государство является доминирующим субъектом, определяющим государственный заказ в рамках системы высшего образования. Более локальное воздействие оказывает административный орган образовательной организации. Миссией ролевой универсальности внутри образовательного

процесса иерархически обладают преподаватели, студенты и иные служащие образовательной системы, прямо или косвенно оказывающие влияние на эффективность образовательного процесса. Преподаватель вуза, являясь субъектом образовательного процесса, тесно связан со всеми властными многоуровневыми структурами.

Таким образом, психологические аспекты профессионального становления педагога на этапе обучения в высшей школе динамично исследуются, что, тем не менее, не позволяет, охарактеризовать их как достаточные и структурированные. Эмпирические исследования психологии студенчества, которые в настоящий момент имеются, могут характеризоваться ограниченностью и сложностью соотнесения. Например, ряд работ на основе анализа общих закономерностей развития объединений разных категорий дает возможность проследить особенности профессионального становления в период обучения в высшей школе, хотя конкретные конструктивные особенности и личностное становление в рамках профессиональной деятельности в условиях высшей школы установить на данном этапе не представляется возможным. Поэтому среди вопросов, требующих глобального научного изучения, можно назвать следующие:

- изучение проблемы взаимного влияния в условиях межличностного взаимодействия в рамках студенческих сообществ и взаимоотношений в системе «преподаватель — студент» на результативность процесса обучения и процесс студенческой социализации;
- разработку аспекта механизма профессионального развития в условиях высшей школы, обусловленного процессом интериоризации научной модели и вступлением в научное объединение.

Период студенчества является стержневым этапом формирования интеллекта и психологических особенностей субъекта, поскольку именно в этот период происходит трансформация мотивационно-ценностных ориентаций и осуществляется интенсивное развитие способностей, связанных с профессиональным становлением.

В условиях профессионального обучения в высшей школе у будущего педагога возникает понимание необходимости сотрудничества со всеми субъектами образовательного процесса, центрируется внимание на смысловой стороне деятельности, помимо операционно-технической. В рамках результативной интеракции у студентов — будущих педагогов возникает оптимальная область реализации имеющегося потенциала, заключающаяся во взаимодействии с носителями профессиональных знаний и опыта и направленная на самоуправление личности [5].

Психологическое становление педагога в процессе обучения в вузе представляет собой противоречивый процесс саморазвития, существенное влияние на который оказывает педагогическая характеристика в форме оценочной деятельности, выполняющая векторную и мотивационную функции и формирующая объективное представление студента о самом себе.

Исследования свидетельствуют о том, что учет мотивационных составляющих обучающегося высшей школы является необходимым условием эффективности педагогического взаимодействия [4].

Личностное развитие педагога в период обучения в высшей школе происходит под влиянием целого комплекса факторов, среди которых: расширение диапазона социального окружения и увеличение количества значимых контактов, появление практически-профессиональной деятельности и появление нового общественного статуса.

Вышесказанное позволяет охарактеризовать социокультурную сферу вуза как область комплексного влияния на личность, изменяющего социально-психологические характеристики и субъективные ценности студентов, которые, в свою очередь, являются залогом успешности профессионального становления.

Среди главных личностных свойств студента, показывающих особенности его инициативности и саморегуляции, К.А. Абульханова-Славская выделила ответственность и инициативность [1].

Ряд исследований позволили обозначить наиболее значимые качества личности обучающихся высшей школы, среди которых: организованность, трудолюбие, любознательность, определенный уровень эстетического развития, коллективизм [3; 5; 6; 13; 20].

Согласно позиции А.И. Крупнова, среди интегральных переменных, дающих возможность обозначить ключевые свойства личности, можно назвать свойства, характеризующие уровень саморегуляции (организованность, целеустремленность и др.), направленности (общительность, коллективизм и т. п.) и активности (любопытность, инициатива и др.) [12].

В результате исследований индивидуальных особенностей обучающихся высшей школы, проведенных Б.В. Блиновым и В.П. Петровым, было обозначено 5 групп специфических особенностей, различие которых состояло в степени внутренних личностных изменений, которые произошли у обучающихся на протяжении вузовского обучения [3].

В одну из них вошли те качества, которые непосредственно определили профессиональный «образ» специалиста: организаторские способности, результативность выполняемой деятельности, активность и др. Вторая группа вобрала в себя «общехарактерологические свойства, среди которых ответственное отношение, аккуратность, исполнительность, старательность, дисциплинированность. Комплекс следующей группы включил мотивационно-профессиональные характеристики. В состав четвертой группы вошли политико-идеологические свойства. Медико-психологические характеристики пятой группы не получили значимых преобразований в рамках процесса обучения.

Проведенные исследования позволили сделать вывод, что процесс профессионального становления педагога на этапе обучения в высшей школе характеризуется неравномерностью. Как следствие, каждый комплекс профессионально значимых свойств имеет свой период сензитивного развития [5]. Таким образом, каждый период формирования педагога-специалиста характеризуется определенным «пластом», имеющим собственные психологические новообразования, вносящим собственный вклад в структуру качеств личности, что позволяет сделать вывод относительно аналогичности становления профессиональных качеств общему онтогенетическому развитию.

Среди главных референций субъекта учебной деятельности В.А. Якунин подчеркивает самостоятельность, целенаправленность, достаточный уровень мотивированности и активности студента. Цель и мотивация как системообразующие звенья сознания субъекта учебной деятельности должны стать основой психологической характеристики обучающегося высшей школы [21].

Учитывая профессиональную подготовку как итоговую цель обучения в высшей школе, можно полагать, что внутренняя позиция студента в рамках отношения к профессиональной деятельности может считаться видом и пределом принятия итоговых образовательных целей. По мнению В.А. Якунина, образовательные цели определены извне и базируются на потребностях общества и его ценностях, которые за время обучения должны стать внутренними у студента.

Таким образом, можно говорить о том, что основополагающей профессионально-образовательной задачей в процессе обучения в вузе должен стать новый статус студента — будущего педагога, ориентирующий его на сознание личной перспективы профессиональной деятельности и профессионального самосозидания в условиях образовательного процесса.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С. 19–44.
2. Андронатий В.В. Диалектика педагогического взаимодействия в образовательной среде высшей школы. СПб: Наука, 2006. 187 с.

3. Блинков Б.В., Петров В.П. Некоторые особенности развития индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалиста // Проблемы формирования профпригодности специалистов. М., 1985. С. 23–27.
4. Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 49–55. doi:10.17759/jmfp.2019080205
5. Егоренко Т.А. Детерминанты профессионального становления субъекта труда — будущего психолога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2 (47). С. 36–42.
6. Егоренко Т.А. Проблема формирования психологической компетенции бакалавра — будущего учителя начальных классов // Повышение качества подготовки педагогических кадров: Проблемы. Инновационные технологии. Опыт: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Владикавказ, 19–20 декабря 2018 года / под общ. ред. Ж.Х. Баскаевой. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2019. С. 428–431.
7. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 6. С. 5–15.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2009. 209 с.
9. Климов Е.А. Становление профессионала. М.; Воронеж: МПСИ, 1996. 600 с.
10. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 158–164.
11. Кондратьев М.Ю. Социальная психология образования: Учебное пособие. М.: Per Se, 2008. 383 с.
12. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сборник научных трудов. М.: Издательство Университета дружбы народов, 1988. С. 28–40.
13. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 86–93.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
15. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие. М.: Академия, 2004. 320 с.
16. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 2. С. 111–122. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n2/52291 (дата обращения: 10.03.2023).
17. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–36.
18. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001. 259 с.
19. Сухов А.Н. Социальная психология образования. М.: МПСУ, 2005. 359 с.
20. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134–140.
21. Якунин В.А. Психолого-педагогические идеи Б.Г. Ананьева и их развитие на факультете психологии СПбГУ [Электронный ресурс] // Методология и история психологии. 2008. Том 3. № 4. С. 70–84. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2008_n4/43413 (дата обращения: 10.03.2023).

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeyatel'nosti. In Antsyferova L.I. (ed.). *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. Moscow: Nauka, 1981, pp. 19–44. (In Russ.).
2. Andronatiy V.V. Dialektika pedagogicheskogo vzaimodeistviya v obrazovatel'noi srede vysshei shkoly. Saint Petersburg: Nauka, 2006. 187 p. (In Russ.).

3. Blinov B.V., Petrov V.P. Nekotorye osobennosti razvitiya individual'nykh kachestv v protsesse vuzovskoi podgotovki spetsialista. *Problemy formirovaniya profprigodnosti spetsialistov*. Moscow, 1985, pp. 23–27. (In Russ.).
4. Egorenko T.A. Motivatsiya obucheniya kak aspekt samoopredeleniya lichnosti na etape ee doprofessional'nogo razvitiya [Learning Motivation as an Aspect of personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 49–55. doi:10.17759/jmfp.2019080205 (In Russ.).
5. Egorenko T.A. Determinanty professional'nogo stanovleniya sub"ekta truda — budushchego psikhologa [Determinants of professional formation of the subject of work, future psychologist]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 2 (47), pp. 36–42. (In Russ.).
6. Egorenko T.A. Problema formirovaniya psikhologicheskoi kompetentsii bakalavra — budushchego uchitelya nachal'nykh klassov. In Baskaeva Zh.Kh. (ed.). *Povyshenie kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov: Problemy. Innovatsionnye tekhnologii. Opyt: Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Vladikavkaz, 19–20 dekabrya 2018 goda*. Vladikavkaz: Severo-Osetinskii gosudarstvennyi universitet im. K.L. Khetagurova Publ., 2019, pp. 428–431. (In Russ.).
7. Zavalishina D.N. Sub"ektno-dinamicheskii aspekt professional'noi deyatel'nosti. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2003. Vol. 24, no. 6, pp. 5–15. (In Russ.).
8. Zeer E.F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya*. Moscow: Akademiya, 2009. 209 p. (In Russ.).
9. Klimov E.A. *Stanovlenie professionala*. Moscow; Voronezh: MPSI Publ., 1996. 600 p. (In Russ.).
10. Kondakov I.M., Sukharev A.V. Metodologicheskie osnovaniya zarubezhnykh teorii professional'nogo razvitiya. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii*, 1989, no. 5, pp. 158–164. (In Russ.).
11. Kondratyev M.Yu. *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya: Uchebnoe posobie*. Moscow: Per Se, 2008. 383 p. (In Russ.).
12. Krupnov A.I. Psikhologicheskie problemy tselostnogo analiza lichnosti i ee bazovykh svoistv. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti v uchebnoi deyatel'nosti: Sbornik nauchnykh trudov*. Moscow: Izdatel'stvo Universiteta druzhby narodov, 1988, pp. 28–40. (In Russ.).
13. Kudryavtsev T.V., Sukharev A.V. Vliyanie kharakterologicheskikh osobennostei lichnosti na dinamiku professional'nogo samoopredeleniya. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii*, 1985, no. 1, pp. 86–93. (In Russ.).
14. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma*. Moscow: Znanie, 1996. 308 p. (In Russ.).
15. Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: Uchebnoe posobie*. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p. (In Russ.).
16. Pryazhnikova E.Yu., Egorenko T.A. Problema professional'nogo stanovleniya lichnosti [Problem of professional personality formation] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2012. Vol. 1, no. 2, pp. 111–122. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n2/52291 (Accessed 10.03.2023). (In Russ.).
17. Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoi deyatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovaniya pedagoga [Nature of education activity and features of vocational teacher training]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2010, no. 5, pp. 29–36. (In Russ.).
18. Smirnov S.D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti*. Moscow, 2001. 259 p. (In Russ.).
19. Sukhov A.N. *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya*. Moscow: MPSU Publ., 2005. 359 p. (In Russ.).
20. Tolstykh N.N. Formirovanie lichnosti kak stanovlenie sub"ekta razvitiya [Forming of personality as development subject coming-to-be]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii*, 2008, no. 5, pp. 134–140. (In Russ.).
21. Yakunin V.A. Psikhologo-pedagogicheskie idei B.G. Anan'eva i ikh razvitie na fakul'tete psikhologii SPbGU [Ideas of B.G. Ananiev in psychology and education and their development at the Department of Psychology of SPbSU] [Elektronnyi resurs]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and History of Psychology*,

2008. Vol. 3, no. 4, pp. 70–84. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2008_n4/43413 (Accessed 10.03.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна

*кандидат психологических наук, доцент, заведующий, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психологии образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru*

Information about the authors

Tatiana A. Egorenko

*PhD in Psychology, Docent, Head, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru*

Получена 12.03.2023

Received 12.03.2023

Принята в печать 28.03.2023

Accepted 28.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности

Ожогова Е.Г.

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru*

В данной статье предпринята попытка провести анализ проблемы психологической готовности у будущих педагогов начального общего образования. Проанализировано понятие «психологическая готовность» и ее основные характеристики. Проведено эмпирическое исследование психологической готовности к профессиональной деятельности педагога с позиции факторов психологической готовности, эмоционально-ценностного отношения и профессиональной идентичности. Полученные результаты свидетельствуют, что сформированы основные профессиональные представления: о себе как специалисте, своей роли, профессиональных целях и т. д. Изучены объективные факторы психологической неготовности обследуемых: низкий социальный статус, профессиональные перегрузки, неудовлетворенностью климатом в образовательном учреждении. В качестве личностных факторов испытуемые отмечали трудности эмоционального характера: профессиональные страхи, эмоциональное потрясение от профессиональных проблем, с которыми придется столкнуться, низкую стрессоустойчивость, диффузную идентичность и др. Полученные результаты позволили нам сделать выводы и сформулировать общие направления решения данной проблемы в практическом образовании.

Ключевые слова: *психологическая готовность к профессиональной деятельности, психологическая неготовность к профессиональной деятельности, факторы психологической готовности, профессиональная идентичность, диффузная идентичность, мораторий.*

Для цитаты: *Ожогова Е.Г. Проблема психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 18–26. DOI:10.17759/bppe.2023200102*

The Problem of Psychological Readiness of Future Primary School Teachers for Professional Activity

Elena G. Ozhogova

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, e-mail: oeg80@yandex.ru

This article attempts to analyze the problem of psychological readiness of future teachers of primary general education. The concept of “psychological readiness” and its main characteristics are analyzed. An empirical study of psychological readiness for professional activity of a teacher from the position of factors of psychological readiness, emotional-value attitude and professional identity was conducted. The results obtained indicate that the main professional ideas have been formed: about yourself as a specialist, your role, and professional goals. Objective factors of psychological unpreparedness of the subjects were studied: low social status, professional overload, dissatisfaction with the climate in an educational institution. As personal factors, the subjects noted emotional difficulties — professional fears, emotional shock from professional problems they would have to face, low stress tolerance, diffuse identity. The obtained results allowed us to draw conclusions and formulate general directions for solving this problem in practical education.

Keywords: *psychological readiness for professional activity, psychological unpreparedness for professional activity, factors of psychological readiness, professional identity, diffuse identity, moratorium.*

For citation: Ozhogova E.G. The Problem of Psychological Readiness of Future Primary School Teachers for Professional Activity. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.17759/bppe.2023200102 (In Russ.).

Введение

В последние годы проблема психологической неготовности к профессиональной деятельности у молодых учителей начальных классов стоит достаточно остро. Для практического образования одним из ключевых вопросов в этой ситуации является вопрос — почему при наличии хорошей предметной подготовки молодые педагоги уходят из школы и зачастую из системы образования вообще.

Под психологической готовностью к профессиональной деятельности понимают интегральное психическое состояние, включающее в себя комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, личностных характеристик, обеспечивающих успешное выполнение молодым специалистом профессиональной деятельности, а также владение эффективными способами преодоления профессиональных затруднений [1; 6].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности выступает одним из главных компонентов, его недостаточная сформированность приводит к профессиональной беспомощности, неумению использовать свои профессиональные знания и умения, приобретенные в процессе профессиональной подготовки в вузе, в решении трудовых задач [1]. Также исследователи от-

мечают, что психологическая готовность молодого специалиста — это системное и устойчивое образование, в основе которого лежат профессиональные смыслы, ценности и сформированная идентичность [2; 4; 6; 8; 11].

Сущностная особенность *психологической готовности* молодого специалиста к профессионально-педагогической деятельности заключается в способности быстро мобилизовать ресурсы труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий [1; 15].

Изучением проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности и выделением основных ее компонентов, начиная с конца 50-х — начала 60-х годов, занимался ряд отечественных ученых, таких как: А.А. Деркач, В.А. Сластенин, Ю.П. Поваренков, Л.А. Кандыбович, Н.В. Нижегородцева, О.В. Борденюк, Т.В. Иванова, В.Д. Шадриков и др.

В современных литературных источниках проблема психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности раскрывается в контексте: внедрения инноваций в образовательный процесс (И.А. Курочкина, А.А. Терсакова, Р.В. Смирнов) [9; 13]; в условиях инклюзивного образования (О.В. Данилова, М.В. Клейменова, Е.А. Нежданова) [3; 7; 10]; поликультурной образовательной среды (Т.А. Захаренко) [5]; цифровизации образования (Ж.И. Сардарова, Н.А. Аутаева, Г.У. Демешева [12] и др.

Низкая степень психологической готовности к деятельности приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, к несоответствию функционирования психических процессов и тех требований, которые предъявляются ситуацией [15].

Методы

На наш взгляд проблема психологической готовности к профессионально-педагогической деятельности может быть рассмотрена с позиции анализа факторов, которые помогают ее формированию, и факторов, затрудняющих этот процесс. Также немаловажное значение имеет эмоционально-личностное отношение к профессии учителя начальных классов и сформированная профессиональная идентичность. С этой целью нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, субъектами которого выступили 38 студентов факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ, обучающихся по профилю «Начальное образование». Исследование было проведено в 2021 году.

В качестве диагностического инструментария были использованы методы:

- анализ продуктов деятельности (сочинение на тему «Я и моя будущая педагогическая деятельность»);
- беседа, направленная на выявление основных проблем, затрудняющих формирование психологической готовности у молодых педагогов;
- тестирование («Методика изучения профессиональной идентичности» (МИПИ) Л.Б. Шнайдер [14]).

Результаты и обсуждение

Полученные в ходе беседы ответы респондентов были обобщены. Так, условно можно выделить следующие *объективные социальные факторы* психологической неготовности к профессионально-педагогической деятельности:

1. низкий уровень жизни, недостаточное вознаграждение за труд при очень больших требованиях, многозадачности — 86,8% (n=33);
2. профессиональные перегрузки (нет времени на отдых и внепрофессиональную жизнь) — 78,9% (n=30);

3. низкий социальный статус и престиж профессии педагога — 73,7% (n=28);
4. низкий уровень организационной культуры в образовательном учреждении (отсутствие института наставничества, отрицательные профессиональные традиции, преобладание в коллективах явления псевдоколлективизма, индивидуализма) — 68,4% (n=26);
5. бюрократизация образовательного процесса (большой объем ненужной бумажной работы, отчетности) — 65,8% (n=25);
6. постоянная общественная доступность, нет зоны комфорта, информационная перегрузка и переизбыток профессионального общения, в том числе в нерабочее время (общение в мессенджерах, по телефону, электронной почте, профессиональная обязанность вести свой блог, сайт) — 55,3% (n=21);
7. авторитарный стиль управления коллективом, отсутствие поддержки со стороны администрации школы — 47,4% (n=18).

Среди *личностных субъективных факторов* испытуемые указывали следующие:

1. снижение уровня профессиональной мотивации к концу обучения в вузе — 71,05% (n=27);
2. недостаточно сформированная профессиональная идентичность, представление о своей профессиональной роли и профессиональных обязанностях — 68,4% (n=26);
3. переживание «эмоционального шока» как результата несоответствия личных ожиданий и профессиональной реальности — 57,9% (n=22);
4. чрезмерная романтизация профессиональной деятельности, восторженно-положительный образ профессии — 52,6% (n=20);
5. повышенная тревожность, профессиональные страхи («*Не получится вести занятия до конца*», «*Не смогу найти подход ко всем детям*», «*Не смогу научить тому, что требует программа*», «*Страх общения с родителями*» и т. д.) — 44,7% (n=17);
6. трансформация системы ценностей и смыслов вследствие неблагоприятного проживания учебно-профессиональных кризисов — 36,8% (n=14);
7. низкая степень стрессоустойчивости, неэффективные копинг-стратегии — 28,9% (n=11).

Тема сочинения была поставлена максимально широко, чтобы получить дополнительную рефлексивную авторскую продукцию. В результате анализа сочинений испытуемых выявлены следующие общие тенденции:

- эмоционально-положительное отношение и радужные ожидания от процесса и результата профессионально-педагогической деятельности («*То, что я поступила в педагогический университет, я считаю подарком судьбы, потому, что педагог — это очень уважаемая и достойная профессия*»);
- большая значимость профессии учителя начальных классов. Можно привести в качестве примера такие высказывания испытуемых: «*Я думаю, роль учителя начальных классов в жизни любого человека очень значима, ведь именно в этот период формируется многое в человеке. У ребенка формируется мышление, взгляды, ценности и т. д.*»;
- ярко выраженная гуманистическая направленность. Это можно проиллюстрировать следующими рассуждениями выпускников: «*Возможно, именно осознание того, что я могу помочь совсем маленьким ребятам сформировать индивидуальные взгляды, раскрыть таланты и умения, подтолкнули меня выбрать эту великую и замечательную профессию*»; «*На мой взгляд, в работе с детьми необходимо быть демократичным, учитывать индивидуальные качества каждого ребенка, увлекать детей учебным процессом, участвовать в судьбе ребенка, и дети обязательно почувствуют такое отношение. Они будут уважать и доверять такому учителю*»;
- главный смысл педагогической профессии испытуемые видят в полной реализации основных функций педагогической деятельности и отмечают значимость профессиональных умений. Приведем некоторые фрагменты сочинений испытуемых: «*Я уверена, что полученные знания помогут мне сформировать у детишек личность, а также воспитать в них такие*

качества, как внимание, терпение, добросовестность, ответственность, а главное — любовь к учебе!»

При изучении проблемы психологической готовности одним из комплексных интегративных личностно-профессиональных образований является профессиональная идентичность, от сформированности которой во многом зависит профессиональная результативность труда педагога. Данные, полученные с помощью тестовой методики Л.Б. Шнейдер (МИПИ), распределились следующим образом (табл. 1).

Табл. 1. Распределение типов профессиональной идентичности в процентном соотношении (по Л.Б. Шнейдер)

Типы профессиональной идентичности	Преждевременная	Диффузная	Мораторий	Достигнутая	Псевдоидентичность
Процентное распределение данных (%)	7,9% (n=3)	47,4% (n=18)	28,9% (n=11)	10,5% (n=4)	5,3% (n=2)

Данные таблицы показывают, что у обследуемых преобладает диффузная идентичность, которая проявляется недостаточной сформированностью многих профессиональных представлений, нередко размытой системой ценностей, слабым целеполаганием в решении проблем своего профессионального развития и становления. Л.Б. Шнейдер отмечает, что такая ситуация складывается вследствие затянувшегося или неэффективно разрешенного профессионального кризиса [14]. Безусловно, полученные результаты вызывают тревогу, потому что, несмотря на отсутствие опыта и некоторых знаний, у будущего педагога должны быть сформированы стержневые профессиональные характеристики (ценности, смыслы, понимание целей и задач педагогической деятельности и др.).

Также следует обратить внимание, что у 1/3 педагогов (28,9%) выявлен такой тип, как мораторий идентичности, что во многом указывает на проявление кризиса. Эти испытуемые пытаются разрешить возникшие внутренние противоречия, чтобы снизить остроту своих профессиональных переживаний. Они ищут различные способы ослабления и разрешения кризиса (обращение за советами к преподавателям, друзьям, опытным педагогам, чтение литературы, которая могла бы помочь, посещение психолога и т. д.). В связи с этим важно отметить, что активные тактики самопомощи в разрешении своих профессиональных трудностей — это положительная характеристика преодоления кризиса, они дают точки роста, трансформацию ценностей, новое понимание многих аспектов своей личности и профессиональной деятельности. В научной психологической литературе известно, что границы кризисов размыты и могут существенно колебаться. С помощью данной методики мы не можем точно сказать, какой кризис переживают выпускники — так называемый «кризис третьего курса» или же это начало кризиса профессиональной адаптации, что требует более глубокого дополнительного исследования этого вопроса.

Достигнутая идентичность, которая является комплексным показателем профессиональной зрелости, установлена у 10,5% выпускников. Остальные типы профессиональной идентичности выражены незначительно: 5,3% — псевдоидентичность и 7,9% — преждевременная идентичность. Вместе с тем, наличие этих типов у отдельных испытуемых указывает на серьезные проблемы в профессиональном развитии будущих педагогов (ложные мотивационные тенденции как следствие навязанного профессионального выбора, отсутствие осознания многих аспектов своей профессиональной деятельности, ригидность, низкая профессиональная рефлексия, несамостоятельность и т. д.).

Выводы

Проблема психологической неготовности у будущих учителей начальных классов является барьером в профессиональном развитии и серьезным затруднением в достижении успеха в профессионально-педагогической деятельности. Сформированная психологическая готовность как комплексное интегративное профессиональное состояние, наоборот, определяет уверенность, независимость, ответственность в принятии профессиональных решений, умение мобилизовать свои психические ресурсы на выполнение профессиональных обязанностей и решение проблем.

В нашем исследовании мы установили, что у выпускников, обучающихся по профилю «Начальное образование», сформированы основные представления о себе как специалисте, своей роли, профессиональных целях, задачах и ценностных ориентациях. Профессиональные представления испытуемых максимально эмоционально-положительные, радужные, гуманистичные и несколько идеализированные.

Среди объективных факторов психологической неготовности обследуемые указывали: низкий социальный статус и престиж профессии, профессиональные перегрузки, отсутствие поддержки, неудовлетворенность климатом в образовательных учреждениях. В качестве личностных факторов испытуемые отмечали трудности эмоционального характера: профессиональные страхи, эмоциональное потрясение от профессиональных проблем, с которыми придется столкнуться, низкую стрессоустойчивость и др.

Для нашего исследования были чрезвычайно важны данные о сформированности профессиональной идентичности как показателя психологической готовности к профессиональной деятельности. Так, у испытуемых преобладают такие типы, как диффузная идентичность и мораторий. Это свидетельствует, что часть испытуемых на момент обследования переживают профессиональный кризис, остальные столкнулись с последствиями неконструктивного его разрешения.

Полученные результаты позволяют наметить некоторые ориентиры в дальнейшем изучении психологической готовности у молодых учителей начальных классов как научной проблемы и разработать конкретные программы психологической помощи и социальной поддержки начинающих педагогов.

Литература

1. *Бозаджиев В.Л.* К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 98–99.
2. *Веселова Е.К.* Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе: Методические материалы // Образовательные технологии. 2015. № 1. С. 89–117.
3. *Данилова О.В.* Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Том 12. № 4 (32). С. 107–113. doi:10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113
4. *Зайцева О.В., Травина С.А.* Проблема формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сборник трудов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, с 1 октября по 7 октября 2018 г., Тверь. Тверь: Тверской государственный университет, 2018. С. 33–37.
5. *Захаренко Т.А.* Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. Выпуск 15. Часть 2. Психологические науки. Минск: РИВШ, 2015. С. 110–117.
6. *Кизилова М.А.* Психологическая готовности к профессиональной деятельности как сложное многоаспектное понятие // Молодой ученый. 2022. № 21 (416). С. 148–150.

7. Клейменова М.В. Психологические особенности готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 2 (279). С. 211–214.
8. Корючев К.А. Поиск смысла жизни и содержание смысло-жизненных ориентаций студентов // VIA SCIENTIARUM — Дорога знаний. 2015. № 2. С. 128–137.
9. Курочкина И.А. Феномен психологической готовности педагогов к инновационной деятельности в аспекте проявления профессиональных деформаций личности // Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (31 мая 2017 года). Том II. Кемерово: ЗапСибНЦ, 2017. С. 189–194.
10. Нежданова Е.А. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии // Специальное и инклюзивное образование: Проблемы, поиски, решения: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. С. 52–59.
11. Савельева О.В., Цепова О.С. Личностная идентичность педагога как показатель психологической готовности к работе в режиме инноваций [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 182–194. doi:10.23951/2307-6127-2020-1-182-194
12. Сардарова Ж.И., Аутаева А.Н., Демешева Г.У. Психологическая готовность как основной фактор реализации профессиональной деятельности современных педагогов в условиях цифровизации инклюзивного образования [Электронный ресурс] // OlymPlus. Гуманитарная версия. 2021. № 2 (13). С. 21–28. doi:10.46554/OlymPlus.2021.2(13).pp.21
13. Терсакова А.А., Смирнов Р.В. Психологическая готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения инноваций // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2015. № 2 (3). С. 123–127.
14. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: Учебник и практикум. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2019. 328 с.
15. Ярошук О.Н. Компоненты психологической готовности молодого педагога к профессиональной деятельности // Modern Science. 2022. № 6-4. С. 135–139.

References

1. Bozadzhiev V.L. K voprosu o psikhologicheskoi gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*, 2010, no. 7, pp. 98–99. (In Russ.).
2. Veselova E.K. Prakticheskie zanyatiya v ramkakh programm dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v vuze: Metodicheskie materialy. *Obrazovatel'nye tekhnologii = Educational Technologies*, 2015, no. 1, pp. 89–117. (In Russ.).
3. Danilova O.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagogov k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh inkluzii: teoreticheskie osnovy kontsepta [Psychological readiness of teachers for professional activities in the conditions of inclusion: theoretical foundations of the concept] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Mari State University*, 2018. Vol. 12, no. 4 (32), pp. 107–113. doi:10.30914/2072-6783-2018-12-4-107-113 (In Russ.).
4. Zaitseva O.V., Travina S.A. Problema formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti vypusknikov pedagogicheskikh vuzov k professional'noi deyatel'nosti [Problems of formation of psychological readiness of graduates of pedagogical universities to professional activities]. *Molodezh' i gosudarstvo: nauchno-metodologicheskie, sotsial'no-pedagogicheskie i psikhologicheskie aspekty razvitiya sovremennogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyi i rossiiskii opyt: sbornik trudov VIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, s 1 oktyabrya po 7 oktyabrya 2018 g., Tver'*. Tver: Tverskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2018, pp. 33–37. (In Russ.).
5. Zakharenko T.A. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh polikul'turnoi obrazovatel'noi sredy [The psychological readiness of the teacher for professional work in the multicultural educational environment]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshei shkoly*.

- Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki*. Vypusk 15. Chast' 2. Psikhologicheskie nauki. Minsk: RIVSh Publ., 2015, pp. 110–117. (In Russ.).
6. Kizilova M.A. Psikhologicheskaya gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti kak slozhnoe mnogoaspektnoe ponyatie. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2022, no. 21 (416), pp. 148–150. (In Russ.).
 7. Kleimenova M.V. Psikhologicheskie osobennosti gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychological characteristics of future psychology teachers' readiness for professional activity in the context of inclusive education]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of Voronezh State Pedagogical University. The Humanities*, 2018, no. 2 (279), pp. 211–214. (In Russ.).
 8. Koryuchev K.A. Poisk smysla zhizni i sodержanie smyslo-zhiznennykh orientatsii studentov. *VIA SCIENTIARUM — Doroga znaniy = Via Scientiarum*, 2015, no. 2, pp. 128–137. (In Russ.).
 9. Kurochkina I.A. Fenomen psikhologicheskoi gotovnosti pedagogov k innovatsionnoi deyatel'nosti v aspekte proyavleniya professional'nykh deformatsii lichnosti. *Fundamental'nye nauchnye issledovaniya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (31 maya 2017 goda)*. Tom II. = *Fundamental research: theoretical and practical aspects: the collection of materials of IV International research-to-practice conference (May 31, 2017)*, Book II. Kemerovo: ZapSibNTs Publ., 2017, pp. 189–194. (In Russ.).
 10. Nezhdanova E.A. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagogov k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh inklyuzii [Psychological readiness of teachers for professional activity in conditions of inclusion]. *Spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie: Problemy, poiski, resheniya: materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Yaroslavl: RIO YaGPU, 2020, pp. 52–59. (In Russ.).
 11. Savelyeva O.V., Tsepova O.S. Lichnostnaya identichnost' pedagoga kak pokazatel' psikhologicheskoi gotovnosti k rabote v rezhime innovatsii [Personal identity of a teacher as an indicator of psychological readiness for work in the mode of innovations] [Elektronnyi resurs]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, 2020, no. 1 (29), pp. 182–194. doi:10.23951/2307-6127-2020-1-182-194 (In Russ.).
 12. Sardarova Zh.I., Autaeva A.N., Demesheva G.U. Psikhologicheskaya gotovnost' kak osnovnoi faktor realizatsii professional'noi deyatel'nosti sovremennykh pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Psychological readiness as the main factor of realization of professional activity of modern teachers in the conditions of digitalization of inclusive education] [Elektronnyi resurs]. *OlymPlus. Gumanitarnaya versiya = OlymPlus*, 2021, no. 2 (13), pp. 21–28. doi:10.46554/OlymPlus.2021.2(13).pp.21 (In Russ.).
 13. Tersakova A.A., Smirnov R.V. Psikhologicheskaya gotovnost' pedagoga k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh vnedreniya innovatsii. *Obrazovanie v Rossii: istoriya, opyt, problemy, perspektivy = Education in Russia: History, Experience, Problems, Prospects*, 2015, no. 2 (3), pp. 123–127. (In Russ.).
 14. Shneider L.B. Psikhologiya identichnosti: Uchebnik i praktikum. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2019. 328 p. (In Russ.).
 15. Yaroshuk O.N. Komponenty psikhologicheskoi gotovnosti molodogo pedagoga k professional'noi deyatel'nosti. *Modern Science*, 2022, no. 6-4, pp. 135–139. (In Russ.).

Информация об авторах

Ожогова Елена Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, факультет начального, дошкольного и специального образования, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, oeg80@yandex.ru

Information about the authors

Elena G. Ozhogova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, School of Primary, Preschool and Special Education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-5965>, oeg80@yandex.ru

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 17.03.2023

Accepted 17.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников

Санина С.П.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

В статье приводятся данные исследований, которые посвящены проблеме развития профессионально важной компетенции у учителя начальных классов. А именно — его умению выстраивать совместную учебную деятельность с учениками, а в рамках нее — выстраивать свое взаимодействие с учащимися, а также взаимодействие учащихся между собой. Проанализированы результаты исследований ученых из России, Казахстана, Польши, США и др. Дан обзор подходов к решению проблемы подготовки педагогов к организации совместной учебной деятельности, к формированию у обучающихся навыков учебного сотрудничества. Особое внимание уделено тому, как студенты осваивают способ проектирования уроков. На примере одного модуля показано, как организован этот процесс. Обращается внимание на важность организации обсуждения уроков, выделяется два вида рефлексии. В качестве эффективных приемов работы со студентами предлагается использовать мини-тренинги, практические задания или упражнения. Представлена трехуровневая задача как инструмент диагностики готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников. Отмечается, что специальная работа студентов по проектированию уроков с использованием технологических карт способствует формированию у студентов готовности к организации совместной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: *подготовка учителя начальных классов, младшие школьники, совместная деятельность, учебное сотрудничество, профессиональная готовность, совместная деятельность учащихся с учителем, совместная деятельность учащихся между собой.*

Для цитаты: *Санина С.П. Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 27–37. DOI:10.17759/bppe.2023200103*

Formation of Professional Readiness of Students to Organize Joint Educational Activities of Junior Schoolchildren

Svetlana P. Sanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

The article presents research data on the problem of developing the professionally important competence of primary school teachers to build interaction with students and students among themselves as a joint educational activity. The results of research by scientists from Russia, Kazakhstan, Poland, USA, etc. are analyzed. An overview of approaches to solving the problem of training teachers to organize joint educational activities, to the formation of students' skills of educational cooperation is given. Special attention is paid to how students master the method of designing lessons. The example of one module shows how this process is organized. Attention is drawn to the importance of organizing the discussion of lessons, two types of reflection are distinguished. As effective methods of working with students, it is proposed to use mini-trainings, practical tasks or exercises. A three-level task is presented as a tool for diagnosing students' readiness to organize joint educational activities of younger schoolchildren. It is noted that the special work of students on designing lessons using technological maps contributes to the formation of students' readiness to organize joint activities of younger schoolchildren.

Keywords: *primary school teacher training, junior schoolchildren, joint activity, educational cooperation, professional readiness, joint activity of students with a teacher, joint activity of students among themselves.*

For citation: Sanina S.P. Formation of Professional Readiness of Students to Organize Joint Educational Activities of Junior Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 27–37. DOI:10.17759/bppe.2023200103 (In Russ.).

Введение

В последние годы во многих странах мира отмечается возрастание требований общества к личностным и профессиональным качествам педагога. Среди профессионально важных компетенций учителя начальных классов в области педагогической деятельности является способность выстраивать взаимодействие с учащимися и учащимися между собой как совместную учебную деятельность, уметь управлять этой сложной коллективно-распределенной формой организации учебной работы [7]. По мнению исследователей образования, эффективные способы взаимодействия и коммуникации в совместной учебной деятельности могут дать существенный эффект для освоения обучающимися умения учиться, а в итоге — усвоения новых знаний и способов действия [10]. Грамотно построенная коммуникация ее участников может обеспечить развивающий эффект и будет способствовать формированию у обучающихся жизненно важных компетенций.

Эта задача требует принципиально другого подхода к методике подготовки учителя. Обратимся к зарубежным и отечественным исследованиям с целью выявления подходов к решению проблемы подготовки педагогов к организации совместной учебной деятельности, к формированию у обучающихся навыков учебного сотрудничества.

В исследовании Karasheva Z., Amirova A. и др. показана возможность целенаправленного формирования знаний о развитии коммуникативных навыков у будущих учителей в процессе их методической подготовки путем выделения и решения специальных задач. В работе со студентами были апробированы такие приемы, как анализ и обсуждение научной, методической литературы по проблеме формирования у младших школьников коммуникативных умений, решение проблемных ситуаций в групповой работе и др. По мнению авторов исследования, наибольший интерес у студентов вызывают практические занятия в форме деловых игр. Однако такая форма занятий требует серьезной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. В этом же исследовании была доказана необходимость своевременного реагирования со стороны преподавателя на запросы студентов как во время проведения аудиторных занятий, так и во время практики в образовательной организации со стороны учителя начальных классов. Как подчеркивают авторы, важно оперативно предоставлять студентам необходимую информацию [14].

В ряде зарубежных исследований отмечается, что учитель прежде должен сам обладать теми навыками, которые планирует формировать у своих обучающихся. Современные ученые убедительно доказывают влияние коммуникативной культуры учителя на качество диалогического обучения, потому что обучение — это диалогическая деятельность, формируемая языковой деятельностью [6]. Неслучайно владение учителем коммуникативными навыками рассматривается как показатель его профессионализма. Развитию у студентов — будущих учителей коммуникативных компетенций посвящены работы Bulut (2009), Cohen & Zach (2013), Legrain et al. (2018), Ruys et al. (2011), Tombak & Altun (2016) и др. Так, в работе Horvat M.V. и др. показано, что наиболее эффективной технологией методической подготовки будущего учителя является технология совместного обучения, которая основана на субъект-субъектном взаимодействии, развитии когнитивных навыков и умений самостоятельно конструировать педагогические ситуации в образовательном процессе начальной школы [13]. Авторы предлагают наряду с традиционными методами обучения включать такие приемы и упражнения на коммуникацию, как, например, работа в парах, в тройках (сменного и постоянного состава), разработка совместного проекта и др. Эти приемы помогают развить навыки решения сложных проблем и творческих задач, требующих коллективного обсуждения.

Однако в лонгитюдном исследовании, проведенном польскими учеными (Anna Abramczyk & Susanne Jurkowski, 2021) установлено, что, несмотря на хорошую осведомленность студентов бакалавриата о совместном обучении как эффективном методе преподавания, после окончания обучения редко кто применяет на практике полученные знания [12]. Отмечается, что в американских школах учителя также редко используют совместные формы обучения, потому что считают их сложными в реализации и не видят существенных эффектов от их использования.

В отечественном образовании, в условиях внедрения в практику учителя деятельностной модели обучения, вносятся изменения в практику подготовки будущих учителей, проводятся исследования эффективности этих практик. Отмечается, что внедрение деятельностного подхода сопряжено с качественным изменением способа профессиональной деятельности педагога и с формированием новых компетенций, которые нельзя освоить только учебным образом как некий, пусть и сложный, алгоритм действия. Принципиальные изменения должны произойти с субъектностью учителя [5].

Сегодня субъектность учителя рассматривается как важное профессиональное качество, которое может проявиться только в деятельности и влиять на нее, в ней развиваться и совершенствоваться [1]. Если рассматривать становление субъектности у будущего учителя, то в качестве психолого-педагогических условий выделяется несколько факторов:

- взаимодействие с работодателями, педагогическим сообществом;
- реализация краткосрочного проекта по реальному запросу от работодателей;
- работа в команде и проба разных позиций / ролей;
- организация новой деятельности / нового продукта в опыте студента;
- наличие значимого взрослого (как образца профессиональной деятельности);
- позиция преподавателя, которая предполагает предоставление информации только на запрос студента [2].

Рубцов В.В., Марголис А.А. подчеркивают необходимость учитывать при организации обучения будущего педагога тот факт, что образовательный процесс должен быть построен также на деятельностных основаниях, то есть в форме решения педагогических задач и формирования его педагогической деятельности [8]. При этом, опираясь на опыт подготовки учителей для реализации программ развивающего обучения, можно констатировать, что профессиональные задачи лучше решать совместно с педагогами, которые уже умеют решать такие задачи:

- проектировать уроки деятельностного типа,
- проводить их,
- анализировать и оценивать,
- разрабатывать контрольно-измерительные материалы и др.

Так в сотрудничестве с «мастерами» у педагогов формируются новые компетенции.

При этом отмечается, что не все формы коллективной работы дают эффект получения новых образовательных результатов, зафиксированных в ФГОС начального общего образования [8]. «Только специальная организация совместной деятельности, определяемая ее содержанием и структурой, приводит к перестройке мотивационной сферы участников, формированию рефлексивного компонента деятельности» [10, с. 12]. Это такие формы совместной деятельности, которые строятся на принципе организации совместно-распределенных учебных действий. Развивающее обучение создает уникальные образцы организации совместной учебной деятельности на уроках, а результатом становится формирование у учащихся колоссальной мотивации к обучению и развитие личности ребенка [10].

Описанные выше формы учебного взаимодействия и сотрудничества осваивают студенты Московского государственного психолого-педагогического университета, обучающиеся по программе бакалавриата психолого-педагогического направления «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)». Предметно-методическая подготовка студентов начинается со 2 курса, поэтому в учебном плане появляются модули, связанные с психолого-педагогическими основами преподавания школьных курсов математики, русского языка, окружающего мира, литературы, изобразительного искусства и технологии в начальных классах.

В каждом предметно-методическом модуле решается задача по реализации образовательного процесса в образовательных организациях начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на развитие обучающихся. В процессе решения этой задачи студенты проектируют уроки, разрабатывают контрольно-измерительные материалы для диагностики образовательных результатов.

Процессам проектирования и проведения студентами уроков на базе практики уделяется особое внимание. Неслучайно в каждый модуль включена практика на базе образовательной организации и практикум в университете. Эти две формы организации учебного процесса тесно взаимосвязаны. В табл. 1 представлен фрагмент календарного плана реализации практики и практикума.

Табл. 1. Календарный план проведения практикума и практики в школе

Даты	Содержание
5.11	ПРАКТИКУМ №1. Введение, постановка задач. Студенты получают задание на первую практику модуля. Подготовка (сценирование урока), распределение функций и ролей.
6.11	ПРАКТИКА (проведение уроков студентами, работа с супервизором)
9.11	ПРАКТИКУМ №2. Обсуждение результатов практики. Создание карты проблем. Формулировка запросов на теоретическую и практическую подготовку студентов в рамках модуля. Построение карты движения в содержании модуля (общая на группу с возможностью построения каждым студентом индивидуальных образовательных траекторий)
30.11	ПРАКТИКУМ №3. Разработка плана и сценария урока. Подготовка к его проведению.
22.12	ПРАКТИКА (проведение уроков студентами, работа с супервизором)
23.12	ПРАКТИКУМ №4. Рефлексия после проведенных уроков. Обсуждение и сопоставление что получилось и что нет. Гипотезы, предложения. Сценирование новых уроков и подготовка к проведению на практике. Распределение функций и ролей.

В содержательном аспекте интересно проследить, как студенты осваивают способ проектирования уроков. В начале своего обучения учителя-студенты основной акцент при подготовке к урокам, как правило, делают на своих действиях. Встреча второкурсников с младшими школьниками всегда волнительна. Несмотря на то, что практика у студентов уже была на первом курсе, самостоятельно уроки они еще не проводили. Для студентов становится важным установление взаимодействия с детьми, передача учебного материала. Поэтому первые описания уроков — это подробные планы, в которых студенты-учителя описывают свои действия. И неважно, на какие учебно-методические материалы опираются студенты. Даже если был выбран учебник развивающего обучения, план урока все равно построен прямолинейно, т. е. как череда классических триад: «вопрос учителя» — «ответ ученика» — «оценочное суждение учителя» [11]. Уроки обычно проводятся в присутствии супервизора, опытного учителя, который по необходимости включается в урок, «усиливает» действия детей, поддерживает детскую логику или их позицию, тем самым акцентирует внимание учителя-студента на детском действии.

После урока проходит обсуждение и рефлексия. Сопоставляются план с реально проведенным уроком. Часто план и реальный урок не совпадают. Обсуждению этих несовпадений посвящена встреча с супервизором. В рамках модуля организуются два типа рефлексии.

1 тип — сопоставление того, что планировалось и что получилось. Формулируются причины и выдвигаются гипотезы.

2 тип — связан с моделированием профессиональных действий, т. е. студент изучает и осваивает профессиональные действия в модельной ситуации, в стенах университета. С помощью кейсов преподаватель задает возможные изменения тех или иных параметров организации учебной деятельности и организует обсуждение того, как можно изменить те подходы к организации учебной деятельности и те профессиональные действия, которые студентами были освоены успешно и это получило подтверждение в виде положительного отзыва от супервизора. Таким образом, организуется рефлексия по поводу того, как можно изменить, казалось бы, успешные и освоенные действия.

Еще одним приемом работы со студентами может быть проведение мини-тренингов, практических заданий или упражнений [3; 9]. Эти форматы позволяют будущему учителю построить новую ориентировку профессионального действия. Приведем пример упражнения «Рассмотрение». Рассмотрение — это особое действие, которое позволяет увидеть не только плоды собственных построений, но и, в первую очередь, то, что не удалось сделать. Как это возможно? Какими средствами?

Студентам предлагается текст, представленный на рис. 1.

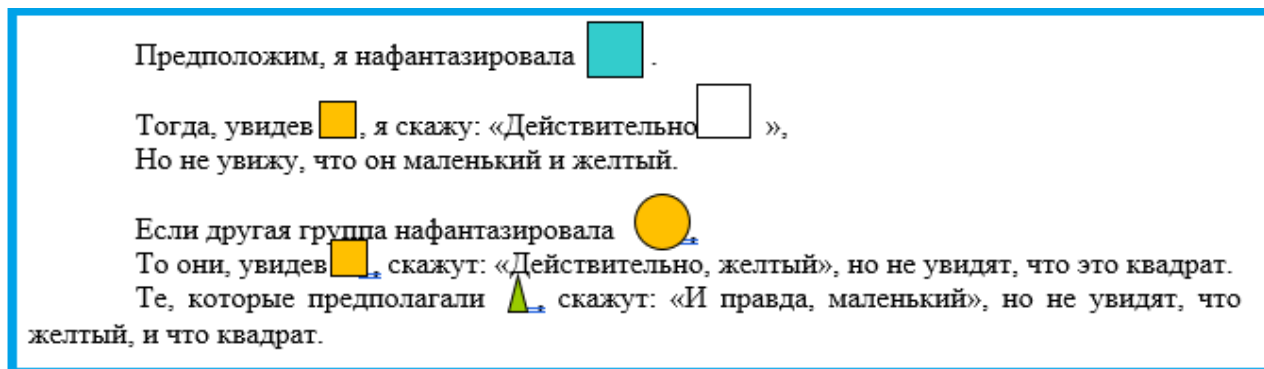


Рис. 1. Текст к мини-тренингу «Рассмотрение»

После прочтения текста студентам предлагается ответить на вопрос: при каких условиях можно получить полное, целостное рассмотрение объекта? В ходе обсуждения студенты приходят к выводу о том, что если каждый ученик поделится друг с другом своим мнением об увиденном, то все вместе смогут связать отдельные признаки в целостный, системный объект. Таким образом, при планировании уроков важно продумывать такие ситуации, в которых младшим школьникам будет доступен результат их совместной работы. Потому что рассмотрение получится в том случае, если сопоставляются результаты (тексты, компоненты задач) разных учеников или групп учеников.

Постепенно проект урока превращается в разветвленную карту, в которой центральное место отводится разворачиванию детского действия. Обязательными элементами карты урока являются формулировка учебной (учебно-практической, учебно-проектной) задачи, а также фиксация на ней промежуточных результатов («продуктов»), из которых должен получиться общий результат («продукт») изученной темы. Такая карта называется технологической, потому что она отражает возможную последовательность действий (детский и педагогических) по достижению результата темы [4].

Так постепенно в процессе проектирования смещается акцент урока с описания педагогических действий на поиск вариативности действий учащихся, учителя и самого хода урока везде, где это может быть. Для будущего учителя становится важным найти точки в уроке, где может быть веер возможностей. Поэтому одному проектировать урок очень сложно. Чаще всего практикуется совместное проектирование, в рамках которого удерживаются содержательный и коммуникативный аспекты урока. Для будущего учителя становится важным задать позиции учителя и учащихся по отношению друг к другу.

Мы рассмотрели фрагмент работы по формированию у студентов готовности к организации совместной учебной деятельности младших школьников. Эта работа осуществляется также в процессе решения других профессиональных задач.

Результаты и обсуждение

Для оценки готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников в рамках промежуточной аттестации по модулю мы использовали трехуровневые задачи. Приведем пример такой задачи, которая направлена на диагностику умения управлять дискуссией в классе, поощрять выдвижения детьми разных точек зрения, использовать разные формы организации учебного сотрудничества, учебного диалога.

Задача 1.

Задание 1.1. Работая в группах, дети нарисовали с помощью стрелок, как должны двигаться Земля, Солнце, человек или все они вместе, чтобы день у человека сменялся ночью. Получилось 3 версии.

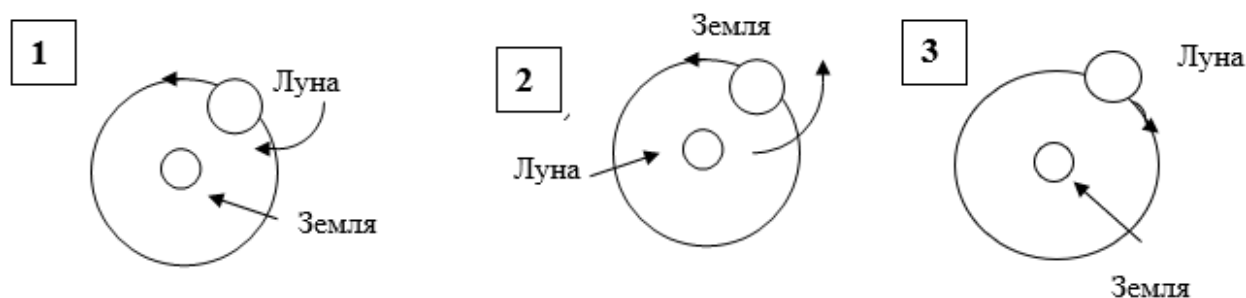


Рис. 2. Рисунок к заданию 1.1

Что нужно сделать учителю? Выберите подходящее(-ие) действия.

1. Задать вопросы: «Скажите, чем же отличается день от ночи?», «А куда же пропадает Солнце?»
2. Попросить сравнить полученные рисунки с рисунком в учебнике.
3. Попросить учеников прокомментировать свой рисунок, привести аргументы.
4. Предложить ученикам придумать способ проверки полученных схем.
5. Попросить учеников, которые нарисовали верную схему, объяснить всем, почему они так нарисовали.
6. Попросить выступить всем группам, затем проголосовать за тех, кто представил схему более убедительно.

Задание 1.2. Объясните, почему в задании 1.1 вы выбрали именно эти действия учителя. Если считаете нужным, дополните перечень действий или уточните ответ.

Задание 1.3. Ученики пытались объяснить, как могут двигаться Солнце, Луна и Земля относительно друг друга, чтобы наблюдатель с Земли видел смену фаз Луны. Были схемы, которые могут объяснить фазы Луны, но они не соответствуют действительности. А одна из групп нарисовала схему движения, которая не позволяет объяснить фазу новолуния. Каковы должны быть дальнейшие действия учителя?

Комментарии. В первом задании действия учителя под номерами 1, 2 и 5 направлены на то, чтобы показать ученикам их ошибку разными способами (с помощью наводящих вопросов, с помощью учебника) или напрямую сообщить об ошибке. Такие действия типичны для учителя, который работает в «объяснительной» манере. Действия 3 и 6 можно назвать формальными, потому что они направлены на создание псевдодискуссии. Ведь дети уже нарисовали так, как они считают нужным, и в этом есть своя логика.

Наиболее правильным вариантом действия можно считать действие под номером 4. Совместное продумывание способа проверки схем позволит учащимся обнаружить ошибки. Студент, выбравший такую последовательность действий, скорее всего, использует аналогичные приемы на практике.

Задание 1.2 позволяет проверить, насколько осознанно студент подошел к выполнению первого задания, не пытался ли «угадать», что хотят от него авторы. Кроме того, важно, попытается ли он что-то добавить, уточнить в выбранном варианте действий. Это говорило бы, что будущий учитель владеет более широким диапазоном педагогических средств организации совместной деятельности учащихся и понимает, в каких случаях уместно их применение.

В задании 1.3 описана более тонкая ситуация по сравнению с 1.1. Если будущий учитель показывает варианты разворачивания дискуссии в классе, показывает способы совместно-распределенной деятельности обучающихся, то можно считать, задача решена верно.

Представленная трехуровневая задача позволяет определить владение приемами выстраивания продуктивной учебной дискуссии учащихся, владение методами работы с большими и малыми группами. Эта и другие задачи в совокупности позволяют диагностировать у студентов го-

товность к организации совместной учебной деятельности младших школьников. Всего студентам предлагалось решить четыре трехуровневых задачи.

На рис. 3 представлены результаты стартовой и контрольной диагностики с помощью трехуровневых задач группы студентов 3 курса, обучающихся в 2022–2023 учебном году.

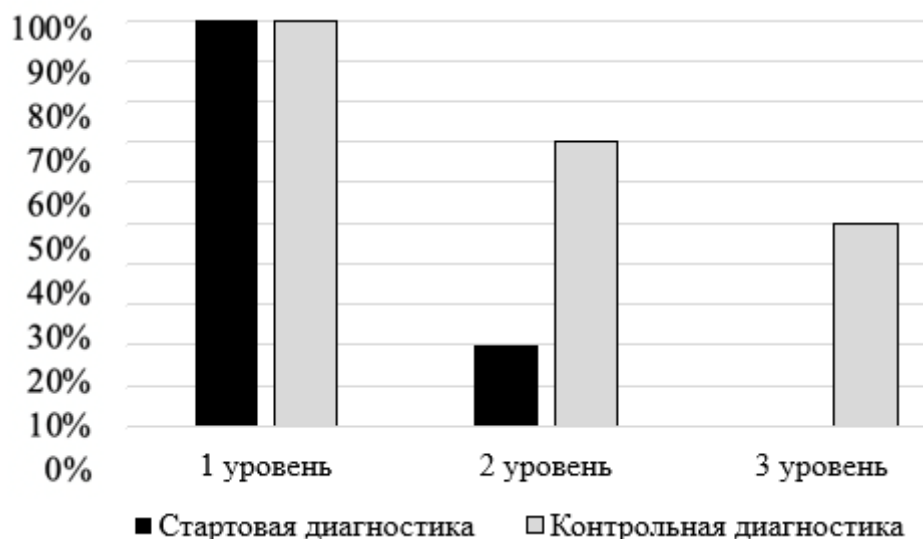


Рис. 3. Сравнительные результаты стартовой и контрольной диагностики с помощью трехуровневой задачи группы студентов 3 курса, 2022–2023 учебный год

Из рисунка видно, что на этапе стартовой и контрольной диагностики все студенты справились с задачами 1 уровня. Но на этапе стартовой диагностики менее половины группы студентов справились с заданиями второго уровня и совсем не решили задачу 3 уровня. На этапе контрольного эксперимента уже большинство студентов справились с задачами 2 уровня и более половины группы решили задачи 3 уровня.

Помимо решения трехуровневых задач, среди студентов 1 и 3 курсов был проведен онлайн-опрос. Студентам предлагалось ответить на вопрос: «Выберите главное, на ваш взгляд, условие удачного урока». В табл. 2. представлены результаты опроса студентов 1 и 4 курсов программы бакалавриата психолого-педагогического направления «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)».

Табл. 2. Результаты опроса студентов 1 и 4 курсов

Главное условие удачного урока	1 курс	4 курс
Использование большого количества разноплановых задач	60	0
Осмысление учащимися понятий	20	38
Высокий уровень познавательной активности	10	22
Готовность учащихся к коллективно-распределенной деятельности	10	40

Из таблицы видно, что большинство первокурсников считают, что главным условием удачного урока является использование большого количества разноплановых задач. Большинство студентов 4 курса считают, что главным условием успешного урока все же является готовность учащихся к коллективно-распределенной деятельности, потому что в этой деятельности наилучшим образом учащиеся могут осмыслить понятия и решить задачу с высоким уровнем познавательной активности. Т. е. рассматривают последние два показателя как результат обучения, а не условие.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что специально построенная работа будущих учителей по проектированию и проведению уроков, в которых планируются разные траектории с целью поддержки детской инициативы (детского мнения, вопроса или догадки), способствует формированию у студентов готовности к организации совместной деятельности младших школьников.

Выводы

Результаты исследования показали, что специальная работа студентов по проектированию уроков с использованием технологических карт способствует формированию у студентов готовности к организации совместной деятельности младших школьников. Для студентов становится важным не только тщательно продумывать каждый шаг урока, но и в ходе реализации урока гибко реагировать на детское мнение, предположение, которое возникает по ходу решения учебной задачи.

Эффективной формой обучения студентов является решение в совместной деятельности профессиональных задач. В частности, совместное проектирование и перепроектирование уроков, в процессе которого возможно удержать содержательный и коммуникативный аспекты урока.

Студенты видят в организации учебного взаимодействия источник мотивации, которая необходима значительному количеству младших школьников, для того чтобы включиться в учебный процесс и не выпасть из него.

Таким образом, социальные навыки становятся для будущих учителей важным содержанием обучения младших школьников.

Литература

1. Буров Ю.Б. Психолого-педагогические условия формирования субъектности будущего педагога // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 2 (08). С. 81–84.
2. Вахромеева Т.А., Лебедева Т.С. Условия становления субъектности будущего учителя в учебной деятельности [Электронный ресурс] // XXIX Всероссийская научно-практическая конференция «Практики развития: порождение, становление и удержание субъектности в образовании» (Красноярск, 21–23 апреля 2022 г.). URL: https://confpr.kipk.ru/upload/2022/025_1_Вахромеева_ТА.pdf (дата обращения: 14.02.2023).
3. Гуружапов В.А., Санина С.П. Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 3. С. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313
4. Жуланова И.В., Львовский В.А., Фомцова О.В. Технологическая карта урока как ресурс преодоления профессиональных дефицитов учителя // Материалы III съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик (г. Москва, 21–23 августа 2020 г.). М.: Авторский Клуб, 2021. С. 86–97.
5. Жуланова И.В., Медведев А.М. Становление субъектного действия [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 4. С. 47–54. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n4/49434 (дата обращения: 14.02.2023).
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / В.А. Козырев [и др.]. 2-е изд. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.
7. Рубцов В.В. Осуществление психолого-педагогической подготовки учителя для новой школы (об опыте экспериментальной площадки Российской академии образования и Департамента образования города Москвы «Научно-образовательный комплекс «Психология») // Проблемы современного образования. 2010. №6. С. 3–9.
8. Рубцов В.В., Марголис А.А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5-6 (43-44). С. 125–139.

9. Санина С.П. Разработка тренингов диагностических способностей учителя // Материалы III съезда тренеров-технологов деятельности образовательных практик (г. Москва, 21–23 августа 2020 г.). М.: Авторский Клуб, 2021. С. 73–85.
10. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
11. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 4. С. 77–90. URL: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2010_n4/34119 (дата обращения: 14.02.2023).
12. Abramczyk A., Jurkowski S. Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it // Journal of Education for Teaching. 2020. Vol. 46. P. 96–308. doi:10.1080/02607476.2020.1733402
13. Horvat M.V., Kuzma-Kachur M.I. The diagnostics of the development of cooperative skills of future primary school teachers // Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”. 2022. Vol. 8(1). P. 55–62. doi:10.52534/msu-pp.8(1).2022
14. Karasheva Z., Amirova A., Ageyeva A., Jazdykbayeva M., Uaidullakzy E. Preparation of future specialists for the formation of communication skills for elementary school children // World Journal on Educational Technology. 2021. Vol. 13(3). P. 467–484. doi:10.18844/wjet.v13i3.5954

References

1. Burov Yu.B. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya sub"ektnosti budushchego pedagoga [Psychological and pedagogical conditions of the formation of a subjectness of the future teacher]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya = Innovative Development of Vocational Education*, 2015, no. 2(08), pp. 81–84. (In Russ.).
2. Vakhromeeva T.A., Lebedeva T.S. Usloviya stanovleniya sub"ektnosti budushchego uchitelya v uchebnoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs]. *XXIX Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Praktiki razvitiya: porozhdenie, stanovlenie i uderzhanie sub"ektnosti v obrazovanii" (Krasnoyarsk, 21–23 aprelya 2022 g.)*. URL: https://confpr.kipk.ru/upload/2022/025_1_Vakhromeeva_TA.pdf (Accessed 14.02.2023).
3. Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Vvedenie studentov issledovatel'skoi magistratury v problemy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti v osnovnoi shkole (na materiale estestvennonauchnykh distsiplin) [Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 121–132. doi:10.17759/pse.2015200313 (In Russ.).
4. Zhulanova I.V., Lvovsky V.A., Fomtsova O.V. Tekhnologicheskaya karta uroka kak resurs preodoleniya professional'nykh defitsitov uchitelya. *Materialy III s"ezda trenerov-tekhnologov deyatel'nostnykh obrazovatel'nykh praktik (g. Moskva, 21–23 avgusta 2020 g.)*. Moscow: Avtorskii Klub, 2021, pp. 86–97. (In Russ.).
5. Zhulanova I.V., Medvedev A.M. Stanovlenie sub"ektnogo deistviya [Subjective Action in Development] [Elektronnyi resurs]. *Kul'tur-no-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 4, pp. 47–54. URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2011_n4/49434 (Accessed 14.02.2023). (In Russ.).
6. Kozyrev V.A. et al. Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaya monografiya. 2nd ed. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2005. 392 p. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Osushchestvlenie psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki uchitelya dlya novoi shkoly (ob opyte eksperimental'noi ploshchadki Rossiiskoi akademii obrazovaniya i Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy "Nauchno-obrazovatel'nyi kompleks "Psikhologiya") [Psychological and pedagogical training of teachers for "The New School" program (about the experience of an experimental platform "Scientific and educational complex "Psychology")]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*, 2010, no. 6, pp. 3–9. (In Russ.).

8. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly // *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, 2010, no. 5-6 (43-44), pp. 125–139. (In Russ.).
9. Sanina S.P. Razrabotka treningov diagnosticheskikh sposobnostei uchitelya. *Materialy III s"ezda trenerov-tekhnologov deyatel'nostnykh obrazovatel'nykh praktik (g. Moskva, 21–23 avgusta 2020 g.)*. Moscow: Avtorskii Klub, 2021, pp. 73–85. (In Russ.).
10. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (eds.). *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitie detei: Kollektivnaya monografiya*. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2021. 352 p. (In Russ.).
11. Zukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of Learning Autonomy by the Means of School Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 77–90. URL: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2010_n4/34119 (Accessed 14.02.2023).
12. Abramczyk A., Jurkowski S. Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 2020. Vol. 46, pp. 96–308. doi:10.1080/02607476.2020.1733402
13. Horvat M.V., Kuzma-Kachur M.I. The diagnostics of the development of cooperative skills of future primary school teachers. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2022. Vol. 8, no. 1, pp. 55–62. doi:10.52534/msu-pp.8(1).2022
14. Karasheva Z., Amirova A., Ageyeva A., Jazdykbayeva M., Uaidullakzy E. Preparation of future specialists for the formation of communication skills for elementary school children. *World Journal on Educational Technology*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 467–484. doi:10.18844/wjet.v13i3.5954

Информация об авторах

Санина Светлана Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana P. Sanina

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Получена 16.02.2023

Received 16.02.2023

Принята в печать 26.03.2023

Accepted 26.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности

Коротаева Е.В.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина А.С.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

В данной статье представлен опыт работы образовательной деятельности с будущими учителями в формате интерактивного обучения. Однако оно большинством воспринимается как образовательная деятельность с применением соответствующих цифровых гаджетов. Между тем, интерактивный подход опирается на положения символического интеракционизма, где подчеркивается не только однонаправленный контакт, но и обратная связь. Этот аспект оказался нивелирован в период дистанционного обучения. Но для педагога особенно значимо умение «видеть» аудиторию, удерживать внимание обучающихся, гибко реагировать на возникающие ситуации и т. д. Именно такое — объемное — видение образовательного процесса и составляет основу интерактивного обучения. Освоению этого подхода был посвящен учебный семестр, в процессе которого в квазипрофессиональной ситуации студенты учились вариациям коммуникационного взаимодействия. Позитивные результаты такого подхода в обучении будущих педагогов были подтверждены данными опроса, проведенного у будущих педагогов, в котором уточнялись терминологические основания, зоны риска, перспективы и т. д. интерактивного обучения для современной образовательной практики.

Ключевые слова: интерактивное обучение, коммуникация в образовательной деятельности, интерактивные методы, «зоны роста» и «зоны риска» интерактивного обучения, подготовка будущих учителей.

Для цитаты: Коротаева Е.В., Андриянина А.С. Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 38–45. DOI:10.17759/bppe.2023200104

Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities

Evgenia V. Korotaeva

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna S. Andryunina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

This article presents the experience of educational activities with future teachers in the format of interactive learning. However, it is perceived by most as an educational activity with the use of appropriate digital gadgets. Meanwhile, the interactive approach is based on the provisions of symbolic interactionism, which emphasizes not only unidirectional contact, but also feedback. This aspect was leveled during the period of distance learning. But for a teacher, the ability to “see” the audience, hold the attention of students, flexibly respond to emerging situations, etc. is especially important. This is the three-dimensional vision of the educational process that forms the basis of interactive learning. The academic semester was devoted to mastering this approach, during which students learned variations of communication interaction in a quasi-professional situation. The positive results of this approach in the training of future teachers were confirmed by the data of a survey conducted among future teachers, which clarified the terminological grounds, risk zones, prospects, etc. of interactive learning for modern educational practice.

Keywords: *interactive learning, communication in educational activities, interactive methods, “growth zones” and “risk zones” of interactive learning, training of future teachers.*

For citation: Korotaeva E.V., Andryunina A.S. Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 38–45. DOI:10.17759/bppe.2023200104 (In Russ.).

Введение

Динамичное развитие образовательной практики с завидным постоянством обозначает новые или актуализирует определенные аспекты имеющихся проблем, связанных с содержанием и формой организации обучения. Но в наше особое время, которое можно обозначить «периодом опережающей практики», методология и методика порой не поспевает за количеством инноваций,

внедряемых в образовательный процесс. К таким неоднозначным явлениям необходимо отнести и обучение в дистанционном формате. Несмотря на то, что начало такого обучения относят к концу XX в., апогей его востребованности пришелся на период, связанный с ограниченной коммуникацией, введенной практически повсеместно в связи с пандемией COVID-19. Без сомнения, благодаря дистанционному формату процесс обучения не прерывался и осуществлялся на всех ступенях образовательной системы [4; 5; 8].

Активно развивающаяся образовательная практика актуализировала интерес к интерактивному обучению как понятию и как явлению. Однако, как и любая форма обучения, данный формат имеет не только плюсы, но и определенные минусы, риски. Понимание этой диалектичности поможет организовать более продуктивный образовательный процесс [4; 7].

Отсюда цель исследования: анализ потенциальных и реальных возможностей формирования интерактивных умений будущих педагогов в процессе их профессионального обучения. Объектом исследования является образовательный процесс педагогического вуза, предмет исследования — продуктивность интерактивного обучения, рассматриваемого в качестве условия подготовки будущих учителей. Материал и методы исследования: анализ теоретических положений и позиций, связанных с проблемой исследования; а также анкетирование, наблюдение, сравнительный анализ данных.

Благодаря взрывному развитию коммуникационных технологий интерактивность сегодня, по большей части, трактуют как «относящийся к взаимодействию с компьютером, к диалогу «человек — машина» [2]. Однако истоки явления и понятия интерактивности уходят в теорию и практику символического интеракционизма (работы Дж. Мида, Г. Блумера и др.), в которых обосновывалась коммуникация через обмен символических значений окружающих индивидов субъектов и объектов. Такая коммуникация подразумевает относительно равное участие акторов в процессе коммуникации. В противном случае мы имеем дело с квазиинтерактивностью, т. е. с линейным, односторонним (а не диалоговым) взаимодействием участников коммуникативного процесса, что, по мнению Д.В. Галкина [1], М.Д. Рахманинова [6] создает «кибернетическую иллюзию» обратной связи.

Результаты исследования и их обсуждение

Стоит признать, что дистанционное обучение — по объективным причинам — усиливает именно одностороннее, линейное взаимодействие участников образовательного процесса. Обращение к технической стороне обучения еще не делает его интерактивным, это — обучение с применением интерактивных средств. Наличие технических гаджетов далеко не всегда обеспечивает интерактивность субъектов образовательного процесса, а порой даже затрудняет его [3].

Образовательный процесс изначально не предполагает равенство позиций обучающего и обучаемого. А дистанционный его формат усиливает эту неравновесность, причем в пользу обучаемого. При очной форме обучения педагог отслеживает общий настрой «ученической» аудитории (когнитивный, эмоциональный), корректирует при необходимости темп и интенсивность процесса обучения, без труда обнаруживает отстающих и т. п. Тогда как «закранный» формат обучения (с соответствующими ограничениями по формам организации учебных действий, контроля и т. д.) создает условия, в которых обучающиеся чувствуют себя более свободно, не поддерживая постоянную концентрацию внимания, учебную готовность и пр.

Возможно, все это не столь критично, когда речь идет о школьном обучении. Однако на ступени высшего образования вышеизложенное попадает в «зону риска», особенно если речь идет о подготовке будущих педагогов.

То, что ранее явно и неявно усваивалось и присваивалось студентами на очных занятиях, оказалось вне зоны их личного и профессионального опыта на дистанционном обучении. Сегодня привычными качествами для обучающегося стали дискретность включения в учебный процесс

(поскольку возможны «выпадения» во время занятия и по объективным (техническим), и по субъективным причинам), отсутствие необходимой учебной концентрации в течение всего занятия (т. к. почти всегда имеется техническая возможность обратиться к материалам), лояльное отношение к внешнему виду и т. д.

Для нас, преподавателей, это стало явным на очных занятиях со студентами, чье обучение в большей степени пришлось на период, связанный с пандемическими ограничениями. Будущие педагоги должны были для своих же однокурсников провести самостоятельные занятия, «уроки», раскрывающие различные методики и подходы в обучении. То есть в течение 40 минут (время обычного урока) было необходимо раскрыть (продемонстрировать) ту или иную методику (технологии) обучения, опираясь на традиционные методические позиции (мотивация, учебная задача, учебные действия, контроль и самоконтроль оценка и самооценка). Другими словами, выступить в роли учителя.

Уже первые занятия показали упущения в области интерактивной коммуникации. Прежде всего, это проявлялось в позиции того, кто вел занятие («урок»). Большая часть «учителей» была ориентирована на простое воспроизведение найденной информации без установки на ее проработку, осмысление — например, через проблемные и развивающие задания. Следовательно, еще на этапе разработки и планирования не учитывалась интерактивная направленность обучения.

Показательно, что преподавая ту или иную информацию, студенты, конечно же, использовали сотовый телефон в качестве конспекта, который всегда под рукой. Но выяснилось, что читая с него, «учитель» сконцентрирован на тексте, а не на аудитории, чье внимание необходимо не только привлечь, но и удерживать в течение этапа урока. Понимание этого приходило на этапе рефлексии после вопроса преподавателя: сколько учеников вас слушало? Как они реагировали на предлагаемую информацию? и т. п. Следовательно, такой «учитель» изначально ориентирован на решение одной — учебной — задачи, оставляя за рамками урока развивающую и воспитательную задачи. Меж тем, все это является характеристиками интерактивного обучения: уметь «видеть класс», устанавливать и поддерживать рабочую атмосферу, динамично менять активные зоны коммуникации, адекватно реагировать на возникающие затруднения и т. д.

На последующих занятиях «учителя» стали подыскивать задания, направленные на более продуктивную организацию учебных действий. Не могло не радовать разнообразие найденных и придуманных ими заданий. Но часто последние оказывались достаточно легкими для решения (что влияло на тайминг «урока»), а также порой вызвала сомнения отнесенность заданий к теме урока. Очевидно, что самим «ведущим» эти задания казались интересными и полезными, однако это не всегда соответствовало реакции и запросам «ученической» аудитории.

Это выявило еще одну проблему, связанную с интерактивным обучением: учет особенностей ученической аудитории, для которой разрабатывается занятие. Напомним, что интеракция, согласно точке зрения Р. Сирса, всегда выстраивается с учетом ответных действий другой стороны. Следовательно, учитель должен иметь представление об уровне готовности — когнитивной, эмоциональной — обучающихся к восприятию и освоению ими предлагаемого материала, быть готовым к коррекции своей деятельности в зависимости от реакции ученической аудитории.

Еще одной — достаточно ожидаемой — проблемной областью стали «действия контроля». Наши «учителя» принимали практически любые ответы, так как, по их мнению, это свидетельствовало о включенности «обучающихся» в образовательный процесс. При этом ведущие занятие не фиксировали внимание на полноте и правильности высказывания (при необходимости они просто сами добавляли нужную информацию). Такой подход экономил время на получение необходимого ответа, но не способствовал осмыслению изучаемой информации, что обычно обнаруживалось на заключительном этапе занятия, где преподаватель задавал вопросы, помогающие оценить или продемонстрировать степень и глубину понимания изучаемой технологии или методики обучения.

На заключительный — рефлексивный — этап было отведено все оставшееся время занятия (практически еще один «урок»). И сама форма его проведения также носила интерактивный характер, поскольку свои впечатления и аналитические высказывания представляли все находящиеся в аудитории (с обязательной установкой «повторяться нельзя!»): студенты-«ученики» (мнения, пожелания), педагог (обоснованный педагогический анализ, часто с вопросами), студенты-«учителя» (самоанализ с учетом высказанных мнений, замечаний и пожеланий).

Поначалу данный рефлексивный этап, требующий объективности, аналитики, оценки, вызывал не самые положительные эмоции со стороны будущих педагогов. Скорее всего, это обусловлено стремлением студентов поддержать друг друга, избегая критики. Трудность реализации данного этапа объясняется еще и привычками, сформированными в процессе интернет-общения, где допускаются реплики, а не мнения, знаки и символы в качестве подкрепления, а не логика и обоснованность. Однако вспомним: «кто ясно мыслит — тот ясно излагает» (Н. Буало); и для педагога работа над высказыванием (и собственным, и ученическим) является одной из важнейших задач.

С точки зрения гуманизации образовательного процесса, общепозитивные оценки («девочки постарались», «задания были интересные» и т. п.) способствуют положительной эмоциональной атмосфере, но, с точки зрения продуктивности обучения, невыявленные и непроработанные недочеты будут повторяться вновь. Таким образом, подход «все молодцы, всем спасибо» оказывается непродуктивным, такое отношение демонстрирует «иллюзию обратной связи», в которой не обозначена область для дальнейшей проработки. Для каждого педагога важно умение увидеть в критических замечаниях не личную обиду, а направления для профессионального развития.

Все перечисленное имело место быть, в том числе, из-за отсутствия реальной педагогической практики в образовательных учреждениях. Мы понимаем, что действительно интерактивные педагогические умения формируются и совершенствуются в процессе профессиональной практики, однако оказалось очень полезным «увидеть» их и апробировать в квазипрофессиональной ситуации.

Осмысление студентами значимости такого подхода к обучению было подтверждено результатами опроса, проведенного в конце учебного года. В нем приняло участие 68 обучающихся по направлению подготовки: 44.03.01 — Педагогическое образование (профиль подготовки: Начальное образование). Студентам были предложены вопросы, связанные с интерактивным обучением, что способствовало осмыслению ими собственного отношения к интеракции в образовательном процессе.

Выяснилось, что студенты не совсем определились с терминологической соотношенностью интерактивного обучения. Отвечая на вопрос «*Какое понятие чаще всего используется в педагогической лексике?*» они отнесли интерактивность и к технологиям (17,6 %), и к методам обучения (23,5%), и к средствам (17,6), и к обучению как таковому (20,6%). Это свидетельствует о разнонаправленности исследуемого понятия (что подтверждается и другими исследованиями [3]). Однако интерактивные методы получили большее количество выборов.

Определяясь с тем, «*В каких методах обучения чаще всего присутствует интерактивное обучение?*», большая часть опрошиваемых отдала предпочтение методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (67,6 %); тогда как методы мотивации набрали 29,4%, методы контроля — 3%. Возможно, часть преподавателей оспорила бы «заниженную» ценность методов контроля, поскольку интерактивные средства часто применяются в оценке знаний. Действительно, форма «электронного» контроля и оценки хотя и затратна на этапе подготовке, но достаточно удобна в самом обучающем процессе, знакома студентам, экономит время преподавателя на данный вид учебной работы и т. д. Однако онлайн- и офлайн-тестирование не создает условий для индивидуальной доводки знаний, следовательно, с точки зрения коммуникации, не реализует в полной мере интерактивную функцию.

На вопрос «*Какие задачи реализуются в интерактивном обучении?*» будущие педагоги ответили, что интерактивное обучение решает не только учебно-познавательные (32,4%), но и коммуникативно-развивающие задачи (61,8%). Полагаем, что на этот выбор повлиял личный опыт студентов, обучающихся в интерактивном формате.

Характеризуя достоинства интерактивного обучения, будущие педагоги отметили следующее: «Использование интерактивных методов обучения способствует формированию активного отношения учащихся к учебно-познавательной деятельности, а также созданию всеобщего настроения на продуктивную работу», «Учебная деятельность, как и все, что нас окружает, должна меняться и соответствовать требованиям времени. Сегодня интерактивное обучение наиболее интересно как для школьников, так и для студентов», «Интерактивные методы обучения интересны детям, развивают их коммуникативную компетенцию» и т. п.

При этом интерактивное обучение имеет не только плюсы, но и зоны риска. И часть студентов осмысленно подходит к этой проблеме. Они отмечают, что «интерактивные методы обучения не всегда подходят для изучения определенного материала», что «если применять такие методы на каждом уроке, то пропадет интерес и чувство “нового”, также снизится уровень знаний», что для такого обучения «требуется профессиональное мастерство педагога высокого уровня» и т. д.

Осознание этих зон риска не становится основанием для отрицания будущими педагогами продуктивности интерактивного подхода. Неслучайно на вопрос о частоте применения интерактивного обучения подавляющее большинство (85,3%) респондентов ответили, что оно должно чаще присутствовать в образовательном процессе.

Заключение

Интерактивный подход к организации взаимодействий субъектов образовательного процесса является современным и перспективным направлением развития педагогической теории и практики. Действенная интерактивность в обучении реализуется в системе продуманной организации взаимодействий субъектов образовательной ситуации, направленной на актуализацию их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач.

Подчеркнем, что осознание сущности и возможностей интерактивного подхода важно не только для преподавателей, но и для будущих педагогов, учителей, поскольку интерактивность — разнообразная, нелинейная — является основой продуктивного общения и обучения на всех уровнях образовательной системы.

Осознав лично и проработав в квазипрофессиональном формате аспекты роста и риска интерактивного обучения, сегодняшние студенты — и завтрашние учителя — оказываются более подготовленными к своим обязанностям и задачам, которые предусмотрены соответствующим профессиональным стандартом: разработка и применение современных психолого-педагогических подходов, основанных на знании законов развития личности для формирования у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, способности к труду и жизни в условиях современного мира.

Описанный опыт обучения будущих педагогов, включающий самые разнообразные интерактивные методы обучения (дискуссию, лекцию-обсуждение, решение ситуационных задач, взаимодействие в микрогруппах, проблемные ситуации, проектную работу и др.), способствует интеллектуальной активизации будущих педагогов, совершенствованию речевой практики, отработке профессиональной лексики, освоению навыков совместной деятельности и т.д. Полагаем, что понимание этого дало нашим студентам основание для выделения таких достоинств интерактивного обучения, как «высокая эмоциональная вовлеченность в образовательный процесс», «рост учебной мотивации», что трудно достичь при образовательной деятельности, реализуемой преимущественно в «электронном формате».

Опыт занятий с будущими педагогами, представленный в данной статье, дополняет поиски вариантов совершенствования деятельности обучения, в которых бы органично сочетался лично-относительно-ориентированный подход с имеющимися запросами общества, с развивающимся цифровым контентом, с актуальной трансформацией современного образовательного процесса. И мы полагаем, что осмысление потенциалов интерактивного обучения становится одной из приоритетных задач для теории и практики отечественной системы образования.

Литература

1. Галкин Д.В. Понять интерактивность: кибернетика в зеркале эстетики // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. С. 47–59.
2. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006. 669 с.
3. Коротаяева Е.В. Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 8–15.
4. Останина С.А., Птицына Е.В., Анцева В.П. Проблемы перехода на дистанционное обучение в условиях цифровизации образования: взгляд преподавателей и студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. doi:10.17513/spno.31257
5. Островская И.Э. Обучение современных преподавателей вуза возможностям дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 51. С. 349–353.
6. Рахманинова М.Д. Виртуальная интерактивность и новое отчуждение [Электронный ресурс] // Руниверс. URL: <https://runivers.ru/philosophy/logosphere/58597/> (дата обращения: 12.01.2023).
7. Татаринцева Р.И. Общие проблемы преподавания и контроля результатов в дистанционном формате обучения в вузе [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2022. № 5-6. С. 62–66. doi:10.18137/RNU.HET.22.05-06.P.062
8. Трансформация образовательного процесса в условиях смены поколений: Монография / под ред. М.А. Эскандерова. М.: Проспект, 2021. 496 с.

References

1. Galkin D.V. Ponyat' interaktivnost': kibernetika v zerkale estetiki [Understanding interactivity: artistic reflections on cybernetics]. *Gumanitarnaya informatika = Humanitarian informatics*, 2009, no. 5, pp. 47–59. (In Russ.).
2. Komlev N.G. Slovar' inostrannykh slov. Moscow: Eksmo, 2006. 669 p. (In Russ.).
3. Korotaeva E.V. Interaktivnost' sovremennogo obucheniya: kak yavlenie i kak ponyatie [Interactivity of Modern Education: As a Phenomenon and as a Concept]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 4, pp. 8–15. (In Russ.).
4. Ostanina S.A., Ptitsyna E.V., Antseva V.P. Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: vzglyad prepodavatelei i studentov [Problems of transition to distance learning in the context of digitalization of education: the view of teachers and students] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 6. doi:10.17513/spno.31257 (In Russ.).
5. Ostrovskaya I.E. Obuchenie sovremennykh prepodavatelei vuza vozmozhnostyam distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii COVID-19. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie = Innovation. Science. Education*, 2022, no. 51, pp. 349–353. (In Russ.).
6. Rakhmaninova M.D. Virtual'naya interaktivnost' i novoe otchuzhdenie [Elektronnyi resurs]. *Runivers*. URL: <https://runivers.ru/philosophy/logosphere/58597/> (Accessed 12.01.2023). (In Russ.).
7. Tatarintseva R.I. Obshchie problemy prepodavaniya i kontrolya rezul'tatov v distantsionnom формате obucheniya v vuze [General problems of teaching and monitoring results in the distance learning format at the university] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2022, no. 5-6, pp. 62–66. doi:10.18137/RNU.HET.22.05-06.P.062 (In Russ.).

8. Eskanderov M.A. (ed.). Transformatsiya obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh smeny pokolenii: Monografiya. Moscow: Prospekt, 2021. 496 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Коротаева Евгения Владиславовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет государственный университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

Information about the authors

Evgenia V. Korotaeva

Doctor of Education, Professor, Head, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna S. Andryunina

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: AHAHHAC@yandex.ru

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 26.03.2023

Accepted 26.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Психолого-педагогические приемы работы над ошибками младших школьников при освоении математических понятий

Соколов В.Л.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovvl@mgppu.ru

Статья продолжает серию публикаций, посвященных разрабатываемой методике развития исходных представлений обучающихся до научных понятий. Рассматриваются причины ошибок, допускаемых младшими школьниками при освоении математических понятий. На материале темы «Вычитание» показаны примеры детских ошибок, выделяются их типы. Описываются приемы работы над ошибками при освоении математических понятий. Подробно представлен способ организации развивающего оценивания, направленный на анализ ошибок с точки зрения стоящих за ними неправильных представлений учащихся. Выделяются этапы сбора данных об ошибках, определения их типа и причин, устранения шаблонов ошибок. Уделяется внимание ошибкам, связанным с дефицитом навыков чтения. Даются рекомендации по организации на уроках математики в начальной школе квазиисследовательской деятельности и полилога, раскрывается их взаимная связь. Отмечаются дефициты умений учителей начальной школы организовать учебную дискуссию и работать с детскими гипотезами. На примере темы «Вычитание с переходом через разряд» показан способ создания проблемной ситуации с использованием числовых моделей. Обозначены перспективы организации квазиисследования и полилога на данном уроке.

Ключевые слова: *обучение математике, исходные представления, математические ошибки, педагогическое образование, анализ ошибок, типология ошибок.*

Финансирование. *Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач».*

Для цитаты: Соколов В.Л. Психолого-педагогические приемы работы над ошибками младших школьников при освоении математических понятий [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 46–60. DOI:10.17759/bppe.2023200105

Psychological and Pedagogical Methods of Working on the Mistakes of Younger Schoolchildren in the Development of Mathematical Concepts

Vladimir L. Sokolov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovvl@mgppu.ru

The article continues a series of publications devoted to the methodology being developed for the development of students' initial ideas to scientific concepts. The reasons for the mistakes made by younger schoolchildren when mastering mathematical concepts are considered. Examples of children's mistakes are shown on the material of the topic "Subtraction", their types are highlighted. The techniques of working on errors in the development of mathematical concepts are described. A method of organizing developmental assessment aimed at analyzing errors from the point of view of students' misconceptions behind them is presented in detail. The stages of collecting error data, determining their type and causes, and eliminating error patterns are highlighted. Attention is paid to errors associated with a lack of reading skills. Recommendations are given on the organization of quasi-research activities and polylogue in elementary school math lessons, their mutual relationship is revealed. There are deficiencies in the skills of primary school teachers to organize an educational discussion and work with children's hypotheses. The example of the topic "Subtraction with a transition through a digit" shows a way to create a problem situation and use numerical models. The prospects for the organization of quasi-research and polylogue in this lesson are outlined.

Keywords: *teaching mathematics, initial representations, mathematical errors, pedagogical education, teacher training, error analysis, typology of errors.*

Funding. *The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-02 dated 04/08/2022 "Formation of the psychological component of the methodological training of the future teacher necessary for the analysis of the causes of students' mistakes in order to develop their subject conceptual thinking in the process of solving educational tasks".*

For citation: Sokolov V.L. Psychological and Pedagogical Methods of Working on the Mistakes of Younger Schoolchildren in the Development of Mathematical Concepts. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 46–60. DOI:10.17759/bppe.2023200105 (In Russ.).

Ошибки при освоении математических понятий

Реализация деятельностного подхода в современном российском образовании охватывает как систему общего образования, так и систему подготовки педагогических кадров. Проект модернизации педагогического образования в Российской Федерации послужил импульсом для развития новых направлений психолого-педагогических исследований [1; 2; 6; 8; 13; 16]. Разрабатываемая методика развития исходных представлений обучающихся до научных понятий исходит из того, что учитель на уроке не просто фиксирует ошибки, но и анализирует их, выявляет стоящие за ними неправильные представления [7; 9; 14].

Причины возникновения типичных ошибок по математике в психолого-педагогической литературе рассматриваются рядом авторов. В.А. Далингер выделяет четыре группы: «причины, связанные с психологическими факторами (ослабление психических функций: внимания, памяти, мышления); причины, вытекающие из недостатков учебных программ и учебников; причины, обусловленные несовершенством организации учебного процесса; причины, обусловленные не владением обучающимися на требуемом уровне синтаксисом и семантикой математического языка» [5]. Н.С. Майкова выделяет следующие причины возникновения ошибок: интерференция навыков, когда формирование нового навыка тормозится уже сложившимся навыком; преобладание ассоциативных связей над смысловыми; игнорирование границ применимости известного способа решения задачи [12]. О.В. Шереметьева отмечает, что ошибки учеников, допущенные ими в процессе выполнения математических упражнений, могут быть источником диалога на уроке [18]. Р. Эшлок различает неосторожные ошибки, которые мы все совершаем, и неправильные представления о математических идеях и процедурах, которые приводят к появлению типичных ошибок. Он полагает, что в процессе изучения нового понятия ученики сосредотачиваются на своем имеющемся опыте, ищут в нем то общее, что связано с новым понятием, связывают новую информацию с тем, что они уже знают. Однако такое предварительное знание не всегда является правильным, что может привести к ошибочному усвоению нового знания [19].

Например, в курсе математики начальной школы рассматриваются задачи с прямыми и косвенными вопросами. Задача с прямым вопросом: «У Васи 8 машинок, а у Димы на 2 меньше, чем у Васи. Сколько машинок у Димы?» Задача с косвенным вопросом: «У Васи 8 машинок, это на 2 меньше, чем у Димы. Сколько машинок у Димы?» Научившись сначала решать задачи с прямыми вопросами, некоторые дети усваивают для себя следующую ассоциацию: если в задаче говорится «на 2 меньше», то нужно вычитать, т. е. задачи со словом «меньше» решаются с помощью вычитания. Когда вводятся задачи с косвенным вопросом, таким детям трудно понять, что для решения второй задачи нужно использовать действие сложения, так как у Димы машинок больше. На протяжении всего предыдущего опыта работы с задачами с прямым вопросом, в которых использовалось слово «меньше», правильным действием было действие вычитания. Таким образом в сознании школьников может возникнуть правило, что решать задачи со словом «меньше» нужно с помощью вычитания. Данное ошибочное представление обучающихся может сохраняться достаточно долго и проявляться затем при решении составных задач.

Арифметические действия традиционно являются одной из основных линий курса «Математика» начального общего образования. Неотъемлемая часть программы по математике — тема «Вычитание». В результате изучения данной темы выпускник начальной школы должен научиться выполнять письменно действие вычитания с многозначными числами в пределах 10000 с использованием таблиц сложения, алгоритма письменного вычитания. С изучением темы непосредственно связано решение текстовых задач, раскрывающих смысл арифметического действия вычитания, и задач, содержащих отношения *больше на...*, *меньше на...*. Устанавливать зависимость между величинами, представленными в задаче, планировать ход решения задачи, выбирать и объяснять выбор действий — обязательное требование к выпускнику начальной школы.

Обучение приемам письменных вычислений (в столбик) должно базироваться на прочно усвоенных понятиях разрядов чисел и приемах устных вычислений. Переход к письменным вы-

числениям, в том числе к письменному вычитанию, должен иметь предметную основу, сопровождаться разбором примеров для формирования содержательного обобщения и построением алгоритма выполнения действия с привлечением самих учащихся. Если при изучении приема письменного вычитания акцент будет сделан на формировании навыка пошагового исполнения алгоритма — без установления адекватной связи шагов с математической сущностью выполняемых действий, — то неизбежно будут возникать в большом количестве ошибки.

Как известно, не ошибается тот, кто ничего не делает. Отклонения от правильных действий в процессе обучения — ошибки — неизбежно будут сопровождать любого обучающегося. Однако важно не только указать на ошибку, но и вскрыть возможные причины ее появления.

Рассмотрим основные ошибки обучающихся на материале курса «Математика» начального общего образования на примере темы «Вычитание». Наиболее часто ошибки возникают при реализации алгоритма письменного вычитания (в столбик). Анализ ошибок американских учащихся, проделанный Р. Эшлоком [19], соотносится с нашим опытом проверок вычислительных умений российских школьников.

Первый тип ошибок — нарушения в самом алгоритме письменного вычитания.

1. Неверное расположение чисел при записи столбика: нарушено правило записи друг под другом соответствующих разрядов — десятки записаны под сотнями, единицы — под десятками.

$$\begin{array}{r} 356 \\ - 25 \\ \hline 106 \end{array} \quad \begin{array}{r} 471 \\ - 36 \\ \hline 111 \end{array}$$

2. Вычитание производится по разрядам, но по принципу «что вычитается». Если из единиц уменьшаемого разряда нельзя вычесть единицы вычитаемого разряда, то вычитаем наоборот.

$$\begin{array}{r} 843 \\ - 657 \\ \hline 214 \end{array} \quad \begin{array}{r} 471 \\ - 36 \\ \hline 445 \end{array} \quad \begin{array}{r} 703 \\ - 586 \\ \hline 283 \end{array} \quad \begin{array}{r} 700 \\ - 236 \\ \hline 536 \end{array}$$

3. Ошибки при вычитании с переходом через разряд: не учитывается уменьшение на 1 единиц старшего разряда, в котором занимали для вычитания единиц младшего разряда.

$$\begin{array}{r} 843 \\ - 652 \\ \hline 290 \end{array} \quad \begin{array}{r} 703 \\ - 581 \\ \hline 221 \end{array}$$

4. Все занимаемые единицы старших разрядов учитываются в разряде сотен (рис. 1 [19]).

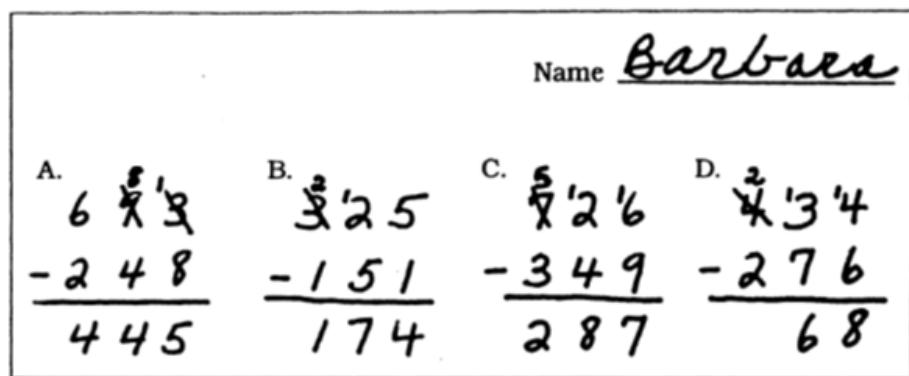


Рис. 1. Шаблон ошибки при выполнении письменного вычитания

5. Вычитание начинается с сотен (слева — направо).

$$\begin{array}{r} 843 \\ - 652 \\ \hline 290 \end{array} \quad \begin{array}{r} 703 \\ - 581 \\ \hline 221 \end{array}$$

Второй тип ошибок — арифметические ошибки в таблице сложения в пределах 20.

$$\begin{array}{r} 843 \\ - 657 \\ \hline 185 \end{array} \quad \begin{array}{r} 471 \\ - 36 \\ \hline 436 \end{array} \quad \begin{array}{r} 703 \\ - 586 \\ \hline 218 \end{array} \quad \begin{array}{r} 700 \\ - 236 \\ \hline 454 \end{array}$$

Здесь верно реализуется алгоритм письменного вычитания, но совершаются ошибки вида: $13 - 7 = 5$, $11 - 6 = 6$, $13 - 6 = 8$, $9 - 3 = 5$.

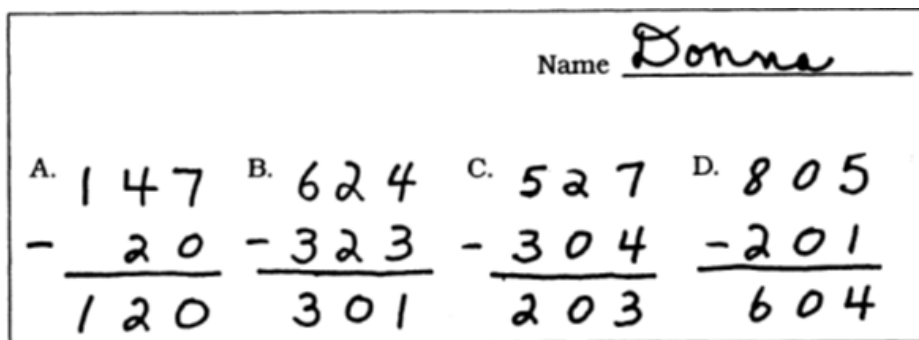


Рис. 2. Пример шаблона ошибки при вычитании нуля из числа.

Здесь также соблюдаются правила алгоритма письменного действия, но ученик ошибается при вычитании нуля из числа: $7 - 0 = 0$, $2 - 0 = 0$ (рис. 2 [19]).

Наконец могут встретиться ошибки такого рода:

$$\begin{array}{r} 471 \\ - 36 \\ \hline 507 \end{array} \quad \begin{array}{r} 700 \\ - 236 \\ \hline 936 \end{array}$$

Здесь вместо вычитания выполнено действие сложения.

Приемы работы с ошибками при освоении математических понятий

Методологическим основанием разработки методики развития исходных представлений до научных понятий являются идеи Л.С. Выготского о целостном и едином процессе развития понятий в процессе обучения. Ключевая идея методики работы с исходными представлениями обучающихся при формировании математических понятий — выявление и совместное обсуждение имеющихся у детей наивных представлений, рефлексивное оценивание различных взглядов на изучаемое предметное понятие, согласование мнений и оценок.

Принципиальная позиция Л.С. Выготского о взаимоотношении спонтанных и неспонтанных (научных) понятий состоит в том, что «научные понятия ребенка ... обнаруживают черты не только противоположные спонтанным понятиям, но и черты общие с ними. Граница, разделяющая те и другие понятия, оказывается в высшей степени текучей, переходимой в реальном процессе развития с той и другой стороны неисчислимо количество раз... Развитие спонтанных и научных понятий оказывается взаимно тесно связанными процессами, оказывающими непрерывное воздействие друг на друга» [3, с. 198–199].

Развивающее оценивание.

Исследование компетентности учителей начальной школы в работе над предметными ошибками в начальной школе показало, что исходные представления обучающихся не выступают средством работы над ошибками и отправным пунктом по формированию научных понятий [10].

Учитель, ориентированный на анализ ошибок с точки зрения стоящих за ними представлений, рассматривает ошибку, по сути, как «окно возможностей» заглянуть в мир предметного мышления ребенка, понять его своеобразие и проложить курс от него к научному знанию. Такой способ оценивания, который можно назвать развивающим, по нашему мнению, является необходимым блоком методики развития исходных представлений обучающихся.

Анализ ошибок учащихся является диагностической оценкой, которая позволяет учителю определить, какие ошибки делают дети и почему. Процесс выявления ошибок учащегося позволяет определить, существует ли шаблон ошибки, т. е. допускает ли ученик постоянно ошибки одного и того же вида. Если шаблон ошибки существует, учитель может выявить неправильные представления или дефицит навыка, чтобы разработать и внедрить индивидуальный план для преодоления затруднений конкретного ученика. Анализ ошибок является эффективным методом выявления шаблонов математических ошибок для любого учащегося, изучающего математику.

Для проведения анализа ошибок следует придерживаться определенной последовательности шагов:

1. сбор данных: предложить учащемуся решить не менее 3–5 заданий одного типа;
2. определить шаблон ошибок: просмотреть решения учащегося в поисках повторяющихся шаблонов;
3. определить причины ошибок: выяснить, почему учащийся делает эти ошибки;
4. использовать полученные данные для устранения шаблонов ошибок: определить, какой тип учебной стратегии подойдет лучше всего, чтобы устранить дефицит навыков или недопонимание учащегося.

Типы ошибок и определение причин ошибок.

Обычно математические ошибки учащихся делятся на три большие категории: фактические, процедурные и концептуальные.

1. *Фактические ошибки* — это ошибки, вызванные отсутствием фактической информации (например, словарный запас, идентификация цифр).

2. *Процедурные ошибки* — это ошибки, вызванные неправильным выполнением шагов в математическом алгоритме (например, расстановка цифр в десятичной записи числа).

3. *Концептуальные ошибки* — это ошибки, вызванные неправильными представлениями или неправильным пониманием основополагающих принципов и идей, связанных с математическим понятием, с решаемым математическим заданием (например, взаимосвязь между числами, характеристиками и свойствами фигур) [15; 20].

Другой причиной появления ошибок может быть проблема ограниченного словарного запаса учащихся. Учащиеся считают математические задания более сложными, если они сформулированы в виде текста, а не в виде числовых выражений. Дети могут неправильно решать текстовые задачи из-за фактических, процедурных или концептуальных ошибок, однако мы можем столкнуться с дополнительными трудностями при решении текстовых задач, многие из которых связаны с дефицитом навыков чтения.

Например, учащийся может не понимать значения математических терминов, таких как сумма, произведение, периметр, площадь. Из-за низкого навыка чтения ученик может испытывать трудность при чтении сложных предложений, поэтому ему будет сложно понять, о чем его спрашивают в задаче. Может сказаться неспособность идентифицировать существенную информацию в общем тексте задачи. Учащемуся будет трудно определить, какая часть информации актуальна

и имеет отношение к решению задачи. Учащийся может иметь ограниченный опыт работы с контекстом, в котором разворачивается сюжет задачи.

Приведенная ниже задача иллюстрирует, с какими трудностями может столкнуться школьник.

Задача. «Илья хотел бы купить новый 21-скоростной велосипед. Велосипед стоит 11976 рублей. Илья получил 2500 рублей на свой день рождения. Он также проработал 3 месяца прошлым летом и заработал 5950 рублей. Найдите разность между стоимостью велосипеда и суммой денег, которая есть у Ильи».

В дополнение к неправильному решению этой текстовой задачи из-за фактических, процедурных или концептуальных ошибок ученик может столкнуться с трудностями по причинам, связанным с дефицитом навыков чтения:

- ограниченный словарный запас — ученик может быть не знаком с термином «разность»;
- ограниченные навыки чтения — ученик может столкнуться с трудностями в последнем предложении задачи из-за его сложной структуры. Если ученик не понимает часть слов (например, получил, заработал), это может помешать ему решить задачу;
- неспособность идентифицировать существенную информацию — ученик может обратить внимание на несущественную информацию, такую как тип велосипеда или количество месяцев, в течение которых Илья работал, и, следовательно, решить задачу неправильно;
- отсутствие предварительных знаний — у ученика могут быть ограниченные знания о процессе совершения покупок;
- неспособность перевести информацию в математическое выражение — у ученика могут возникнуть трудности с определением, какие операции выполнять с какими числами. Эта ситуация может усугубиться в случаях, связанных с задачами, решение которых осуществляется в несколько действий.

Определение причины ошибок — это процесс, с помощью которого учителя выясняют, почему ученик совершает определенного типа ошибки. Обычно ошибки ученика не случайны; они часто основаны на неверных систематически применяемых алгоритмах. Иногда определить причину ошибки оказывается труднее. В этих случаях можно использовать одну или несколько из следующих стратегий.

Проведите собеседование с учеником. Иногда непонятно, почему ученик совершает тот или иной тип ошибки. Например, учителю может быть сложно отличить процедурные ошибки от концептуальных. По этой причине может быть полезно попросить учащегося рассказать о своем процессе решения задачи. Знание, о чем думает ученик, когда решает задачу, может быть богатым источником информации о том, что он делает правильно, а что не понимает. Учитель может сказать ученику: «Покажи мне, как ты получил этот ответ». Еще одна причина для учителя провести собеседование с учеником — необходимость убедиться, что у него есть необходимые навыки для решения задачи.

Понаблюдайте за учеником — ученик также может раскрывать информацию невербальными средствами. Это может включать жесты, паузы, признаки разочарования и разговор с самим собой. Учитель может использовать информацию этого типа, чтобы определить, в какой момент при решении задачи учащийся испытывает трудности или разочарование. Это также может помочь учителю определить, какой алгоритм или набор правил применяет ученик и почему.

Устранение шаблонов ошибок.

Устранение шаблонов ошибок — это процесс организации обучения, который фокусируется на конкретной ошибке учащегося. Здесь важно учитывать следующие аспекты:

- учащиеся будут продолжать совершать процедурные ошибки, если они не получают целенаправленной поддержки по устранению этих ошибок. Простая тренировка на большом количестве упражнений, как правило, неэффективна для решения данной проблемы;

- проводя анализ ошибок, учитель может выявить конкретные непонимания или оплошности, а не обучать заново всему умению;
- было показано, что без вмешательства учащиеся продолжают применять те же шаблоны ошибок и год спустя;
- устранение концептуальных ошибок учащегося может потребовать использования конкретных или визуальных представлений, а также значительного переобучения. Учащиеся могут использовать предметную основу для решения задач, в которых они испытывают затруднения;
- простого обучения формуле или шагам алгоритма для решения математической задачи, как правило, недостаточно, чтобы помочь учащимся получить концептуальное понимание [20].

После того как учитель определит, какие типы ошибок допускает учащийся, он может устранить ошибку, используя следующие приемы.

Обсудите ошибку с учеником: после того как учитель опросил ученика и изучил результаты работы, учитель должен кратко описать ошибку ученика и объяснить, что они будут работать вместе, чтобы исправить ее.

Обеспечьте эффективное обучение для устранения конкретной ошибки ученика: учитель должен ориентироваться на конкретную ошибку ученика, а не переучивать, как работать с этим типом задач в целом. Например, если ошибка ученика связана с тем, что он не переносит единицы в следующий разряд в письменном сложении, учитель должен сосредоточиться на том, в каком именно месте алгоритма ученик допускает ошибку. Учитель должен точно указать конкретный шаг алгоритма, чтобы сосредоточиться на ошибке и помочь ученику понять, что он делает неправильно. Простое повторное преподавание урока не гарантирует, что ученик поймет ошибку и освоит правильное решение задачи.

Учитывая тип ошибки, учитель должен выбрать эффективную стратегию ее устранения. Тип обучения, который учитель использует для исправления концептуальных ошибок, скорее всего, будет отличаться от того, который используется для устранения фактических или процедурных ошибок. Простое обучение формуле или шагам алгоритма для решения математической задачи не поможет ученику получить концептуальное понимание.

Используйте конкретные объекты, которые помогут учащимся развить концептуальное понимание математического материала. Эти объекты помогают учащемуся представить математическую идею, которую он пытается усвоить, или проблему, которую он пытается решить. Важно, чтобы учитель четко обозначил связь между конкретным объектом и изучаемым абстрактным понятием. После того как учащийся получит базовое представление о математическом понятии, конкретные объекты должны быть заменены визуальными представлениями. Цель состоит в том, чтобы ученик в конечном итоге понял и применил понятие с помощью цифр и символов.

Квазиисследование и полилог.

Следующие два важных взаимосвязанных блока методики развития исходных представлений обучающихся до научных понятий — квазиисследование и полилог.

Первый из них предполагает организацию квазиисследовательской деятельности обучающихся, направленной на выявление ограничений исходных представлений в рамках специально организованных лабораторных и экспериментальных ситуаций со структурированной поддержкой и организацией этой деятельности со стороны учителя. Вторым блоком методики является организация учебной дискуссии в классе (полилога), в которой участвуют все обучающиеся. Целью такой дискуссии является экстериоризация исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей учителя в рамках этого этапа работы является организация сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними. На уроках математики часто возникают ситуации, когда квазиисследовательская деятельность приводит учащихся к необходимости обосновать свою точку зрения, что и будет являться предметной основой учебной дискуссии. Либо наоборот — сопоставление различных точек зрения учащихся, необхо-

димось проверить выдвигаемые гипотезы — может приводить к организации квазиисследовательской деятельности [4, 9].

В.А. Львовский отмечает важность перевода учителя в задачную форму ведения урока, предусматривающую создание проблемной ситуации, организацию дискуссии, запуск детского действия по поиску решения задачи [11].

Умение учителя создать проблемную ситуацию — непростая задача, но еще более сложной задачей является умение учителя работать с гипотезами детей. Приведем в качестве примера описание фрагмента урока во втором классе по теме «Письменный прием сложения двузначных чисел с переходом через разряд вида $37 + 25$ ».

На этапе постановки задачи классу было предложено выполнить сложение чисел 37 и 25. В результате были получены четыре разных ответа: 512, 62, 102, 52. Какие варианты реакции на это событие есть у учителя? Возникшая на уроке проблемная ситуация, наличие полученных ответов говорит о том, что учителю удалось своевременно и правильно поставить перед детьми задачу. В этот момент урока как раз и следует столкнуть разные мнения детей друг с другом, выслушать рассуждения о возможных способах действия, прийти при этом в учебной дискуссии к пониманию правильного алгоритма действия, дать возможность учащимся развить свою познавательную инициативу и, вместе с этим, дать возможность трансформации исходных представлений в более полные представления.

Посмотрим, что говорит и как действует учитель: «Достаточно ответов, которые мы получили. Выражения новые. Мы такие выражения с вами решали? Не решали. И, конечно, ответы получились у всех разные. Как определить — правильно мы решили? Какого вида это выражение? Также записывается в столбик. Что нового вы увидели в этом выражении?» Далее учитель фиксирует, что перед нами новый вид выражений — с переходом через разряд и предлагает детям по готовой записи решенного в столбик примера $74 + 17 = 91$ объяснить, как здесь рассуждали, чтобы получить правильный ответ. В погоне за экономией времени на уроке учитель игнорирует детские высказывания, торопясь самолично объявить правильное решение, беря на себя инициативу в поиске способа действия, выдавая, по сути, готовый образец способа решения. Г.А. Цукерман метко называет такой способ действия учителя «взрослоцентризм». Она пишет: «В учительском сознании почти отсутствует представление о том, что ребенок всегда имеет собственную ненормативную точку зрения по любому обсуждаемому на уроке вопросу. В детской ошибке обычно усматривают недо-ученность, недо-мыслие, а не возрастное своеобразие мысли, не особое, закономерное для возраста виденье предмета» [17, с.19].

Адекватным с точки зрения развития исходных представлений обучающихся могло бы быть развертывание экспериментальной ситуации в виде моделирования действия сложения на основе счетных единиц. Покажем, как это можно сделать на примере аналогичной темы «Вычитание с переходом через разряд».

В качестве предметной основы можно использовать набор счетных единиц в виде, представленном на рис. 3.

Здесь единица каждого разряда изображается прямоугольником (квадратом) так, что десяток содержит 10 единиц, сотня содержит 10 десятков. Такой набор счетных единиц нетрудно сделать в бумажном или электронном виде для демонстрации на классной доске, в том числе интерактивной, а также для работы в парах (группах) на рабочих местах.

Работа с таким набором счетных единиц может происходить постоянно, начиная с появления двузначного числа. Систематическое использование подобной модели, на наш взгляд, не должно приводить к трудности установления связи между конкретным объектом (набором счетных единиц) и изучаемым абстрактным понятием (числом). Действия сложения и вычитания удобно и естественно демонстрировать с помощью данного набора.

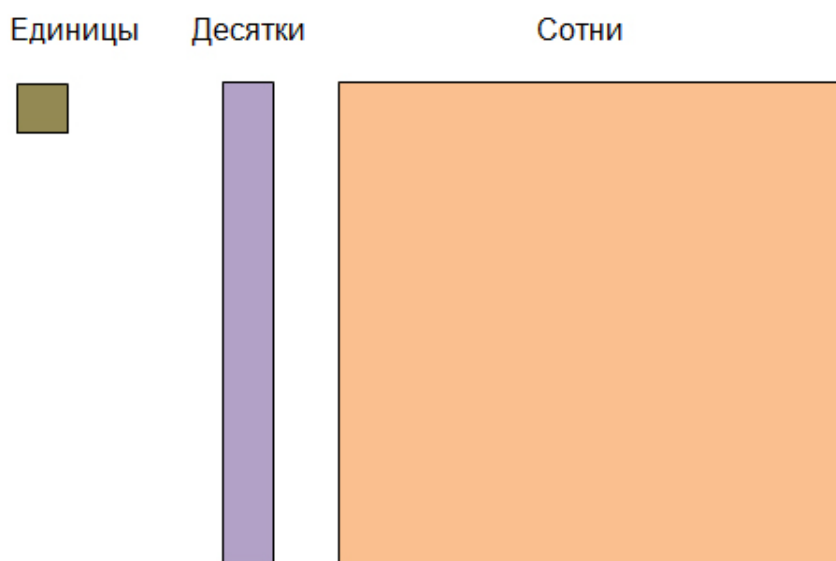


Рис. 3. Набор счетных единиц

Например, требуется выполнить вычитание: $134 - 23$. Изобразим число 134 (рис. 4).

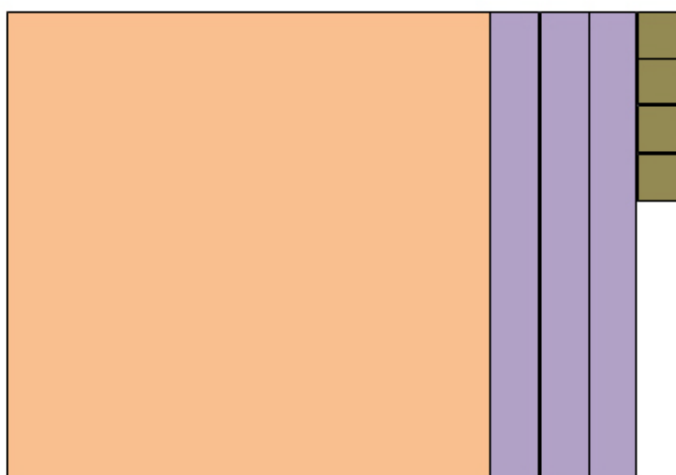


Рис. 4. Изображение числа 134

Чтобы вычесть число 23, уберем из модели 2 десятка и 3 единицы. Получим число 111 (рис. 5).

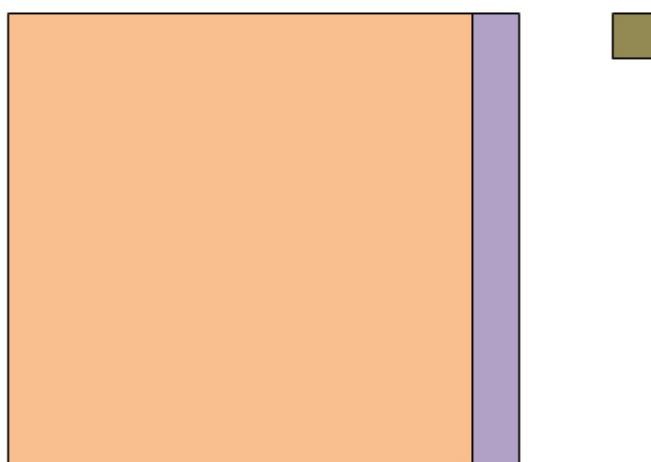


Рис. 5. Результат вычитания — число 111

Теперь попробуем вычесть из 134 число 53. У нас проблема: мы не можем убрать 5 десятков. В обосновании методики развития исходных представлений отмечается, что радикальное изменение исходного и неполного представления, требующее изменения его ключевых характеристик и другого типа обобщения, оказывается возможным не столько в организации непосредственного взаимодействия с изучаемым объектом, сколько в необходимости встраивания индивидуального исследовательского действия в рамки взаимодействия с партнером, т. е. в рамках совместных учебных действий. «Столкновение» не с изучаемым объектом, а с позицией другого обучающегося (партнера по взаимодействию) или необходимость координации своего индивидуального действия в рамках совместно-распределенной деятельности с ним предполагает необходимость аргументации своего способа действия и своего представления об объекте, лежащем в основании такого действия. Такая учебная коммуникация, встроенная в совместное учебное действие, становится эффективным средством развития как индивидуальных действий, так исходных представлений, лежащих в их основании [6].

Предполагаемое нами решение задачи состоит в том, чтобы заменить одну сотню на 10 десятков, что и является основой для выполнения действия вычитания с переходом через разряд (рис. 6).

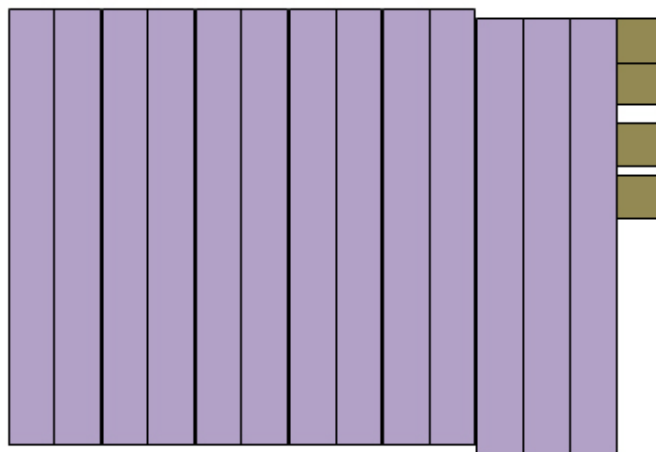


Рис. 6. Представление числа 134 в виде десятков и единиц.

Теперь у нас 13 десятков и 4 единицы. Можно убрать 5 десятков и 3 единицы и получить 8 десятков и 1 единицу, то есть число 81 (рис. 7).

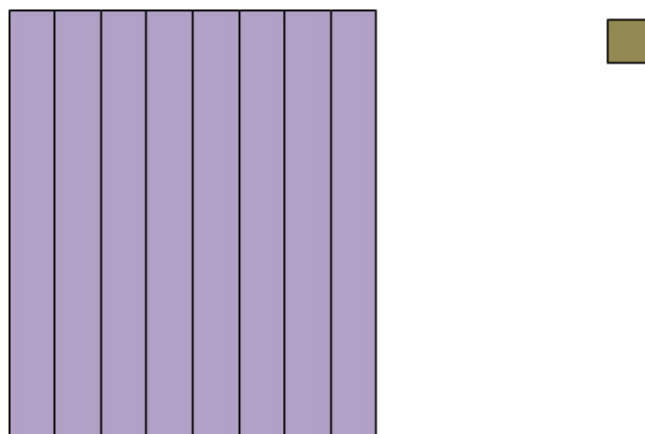


Рис. 7. Результат вычитания — число 81

Представляется, что описываемая проблемная ситуация выполнения вычитания $134 - 53$, создает необходимые возможности и для взаимодействия с изучаемым объектом, и для столкновения с позицией другого обучающегося. Для проверки гипотез о правильном ответе можно пред-

ложить в парах или группах выполнить вычитание, используя модель счетных единиц, с последующим обсуждением полученных результатов действия.

При таком способе изучения нового материала мы даем обучающимся предметную основу выполняемого действия, к которой они могут обратиться в случае затруднений. И мы создаем условия для развития исходных представлений обучающихся.

Данная статья демонстрирует имеющиеся в педагогической практике приемы работы с исходными математическими представлениями. Мы остановились на способах выявления шаблонов ошибок, допускаемых младшими школьниками при освоении математических понятий, типах ошибок, способах организации развивающего оценивания, квазиисследования и полилога. Дальнейшей задачей нашего исследования является организация опытно-экспериментальной работы по апробации методики развития исходных математических представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе.

Литература

1. *Болотов В.А.* К вопросам о реформе педагогического образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 32–40. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/pse_2014_n3.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
2. *Виноградова Н.Ф., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С., Слободчиков В.И.* Учащийся и педагог в меняющемся мире // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: Монография. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. С. 43–72.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
5. *Далингер В.А.* Причины типичных ошибок обучающихся в процессе изучения элементов математического анализа // Sciences of Europe. 2016. № 2-2 (2). С. 73–80.
6. Деятельностный подход в образовании: Монография. Книга 4 / Сост. В.А. Львовский. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2021. 440 с.
7. *Егоренко Т.А., Санина С.П.* Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 94–106. doi:10.17759/psyedu.2021130406
8. *Исаев Е.И.* Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 109–119. doi:10.17759/pse.2020250509
9. *Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А.* Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 25–45. doi:10.17759/pse.2021260602
10. *Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А.* Психологический анализ компетентности учителя начальной школы в работе над предметными ошибками обучающихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. doi:10.17759/pse.2023000002
11. *Львовский В.А.* Путь учителя в деятельностную педагогику // Учитель Алтая. 2021. № 1 (6). С. 12–22.
12. *Майкова Н.С.* Виды ошибок учащихся при обучении решению геометрических задач, их причины и способы предупреждения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 73-2. С. 113–118.
13. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301
14. *Санина С.П., Расторгуева М.Д.* Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к развитию исходных представлений младших школьников (на материале курса «Окружающий мир») [Электрон-

- ный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406
15. Санина С.П., Соколов В.Л. Подходы к типологии основных ошибок младших школьников при освоении математических понятий [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 138–146. doi:10.17759/jmfp.2021100413
 16. Совместная учебная деятельность и развитие детей: Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.
 17. Цукерман Г.А. Педагогические иллюзии, искажающие учебную деятельность // Состояние и перспективы развивающего обучения: Материалы конференции (Абакан, 1988). Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1990. С. 17–22.
 18. Шереметьева О.В. Культура общения в процессе обучения математике: работа над ошибками на уроках в начальной школе // Ганзейские дни нового времени в Пскове: новые возможности для сферы образования: Материалы Международной научной конференции «Северная Европа, Псков и Ганзейский союз в прошлом и настоящем» 21–23 мая 2019 г. Псков: Псковский государственный университет, 2019. С. 34–38.
 19. Ashlock R.B. Error patterns in computation. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2010. 241 p.
 20. Brown J., Skow K. Mathematics: Identifying and Addressing Student Errors. 2016 // IRISCENTER. URL: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_matherr.pdf

References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the Questions on the Reform of Pedagogical Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 32–40. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/pse_2014_n3.pdf (Accessed 06.02.2023). (In Russ.).
2. Vinogradova N.F., Galaguzova Yu.N., Dorokhova T.S., Slobodchikov V.I. Uchashchiysya i pedagog v menyayushchemsya mire. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: Monografiya*. Rostov-on-Don; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020, pp. 43–72. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii*. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Dalingер V.A. Prichiny tipichnykh oshibok obuchayushchikhsya v protsesse izucheniya elementov matematicheskogo analiza [The reasons of typical errors of the elements of the mathematical analysis which are trained in the course of studying]. *Sciences of Europe*, 2016, no. 2-2 (2), pp. 73–80. (In Russ.).
6. Lvovskiy V.A. (ed.). *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya. Kniga 4*. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii Klub", 2021. 440 p. (In Russ.).
7. Egorenko T.A., Sanina S.P. Podkhody k vyyavleniyu tipovykh oshibok mladshikh shkol'nikov pri osvoenii estestvenno-nauchnykh ponyatii [Approaches to Identify Typical Mistakes by Primary Schoolchildren Studying Natural Science Concepts] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 94–106. doi:10.17759/psyedu.2021130406 (In Russ.).
8. Isaev E.I. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizatsiya [Activity Approach in Teacher Training: Formation and Implementation] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 109–119. doi:10.17759/pse.2020250509 (In Russ.).
9. Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Metodika razvitiya iskhodnykh matematicheskikh i estestvenno-nauchnykh predstavlenii obuchayushchikhsya do nauchnykh ponyatii v nachal'noi shkole [Developing Children's Concepts in Mathematics and Natural Sciences in Elementary School: From Initial Representations to Scientific Concepts] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 25–45. doi:10.17759/pse.2021260602 (In Russ.).

10. Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Psikhologicheskii analiz kompetentnosti uchitelya na-chal'noi shkoly v rabote nad predmetnymi oshibkami obuchayushchikhsya [Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1. doi:10.17759/pse.2023000002 (In Russ.).
11. Lvovskiy V.A. Put' uchitelya v deyatelnostnyuyu pedagogiku [The teacher's path to activity pedagogy] // *Uchitel' Altaya*, 2021, no. 1 (6), pp. 12–22. (In Russ.).
12. Maikova N.S. Vidy oshibok uchashchikhsya pri obuchenii resheniyu geometricheskikh zadach, ikh prichiny i sposoby preduprezhdeniya. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2008, no. 73-2, pp. 113–118. (In Russ.).
13. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
14. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki pedagogov k razvitiyu iskhodnykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov (na materiale kursa "Okruzhayushchii mir") [Psychological and Pedagogical Foundations of Teacher Training for Development of Primary School Student's Initial Representations (Based on The Course Material Natural Science)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406 (In Russ.).
15. Sanina S.P., Sokolov V.L. Podkhody k tipologii osnovnykh oshibok mladshikh shkol'nikov pri osvoenii matematicheskikh ponyatii [Approaches to the typology of the common mistakes of younger schoolchildren in the development of mathematical concepts] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 138–146. doi:10.17759/jmfp.2021100413 (In Russ.).
16. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (eds.). *Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost' i razvitie detei: Kollektivnaya monografiya*. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2021. 352 p. (In Russ.).
17. Zukerman G.A. Pedagogicheskie illyuzii, iskazhayushchie uchebnuyu deyatelnost'. *Sostoyanie i perspektivy razvivayushchego obucheniya: Materialy konferentsii (Abakan, 1988)*. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo Krasnoyarskogo universiteta, 1990, pp. 17–22. (In Russ.).
18. Sheremeteva O.V. Kul'tura obshcheniya v protsesse obucheniya matematike: rabota nad oshibkami na urokakh v nachal'noi shkole [Culture of communication in the process of learning mathematics: work on mistakes in the classroom in primary school]. *Ganzeiskie dni novogo vremeni v Pskove: novye vozmozhnosti dlya sfery obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Severnaya Evropa, Pskov i Ganzeiskii soyuz v proshlom i nastoyashchem" 21–23 maya 2019 g.* Pskov: Pskovskii gosudarstvennyi universitet, 2019, pp. 34–38. (In Russ.).
19. Ashlock R.B. *Error patterns in computation*. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2010. 241 p.
20. Brown J., Skow K. *Mathematics: Identifying and Addressing Student Errors*. 2016. IRISCENTER. URL: https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_matherr.pdf

Информация об авторах

Соколов Владимир Леонидович

кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovvl@mgppu.ru

Information about the authors

Vladimir L. Sokolov

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-7567>, e-mail: sokolovvl@mgppu.ru

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 11.03.2023

Accepted 11.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Особенности подготовки учителей начальных классов к преподаванию литературного чтения по системе развивающего обучения

Адаскина А.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

В статье рассматриваются особенности подготовки бакалавров — будущих учителей начальной школы — к преподаванию литературы по системе развивающего обучения. Были выявлены читательские установки студентов, мешающие грамотному анализу художественных текстов и грамотному преподаванию литературного чтения. Это установка на вычитывание «морали» произведения как вариант наивно-реалистической читательской установки, установка на нахождение единственно правильной трактовки произведения, отсутствие установки на вычитывание авторской точки зрения, низкий уровень готовности к самостоятельному размышлению о мотивах и характере героев. Было выявлено, что эти установки в большей степени осложняют понимание эпических текстов, тогда как понимание лирического произведения находится на более высоком уровне. В статье обсуждаются формы работы в рамках изучения методики начального литературного образования, в первую очередь, связанные с формированием установки на преподавание литературы как предмета эстетического цикла.

Ключевые слова: *начальное литературное образование, система развивающего обучения, методика преподавания литературного чтения, подготовка учителей-бакалавров, читательские установки, понимание эпического текста, понимание лирического текста.*

Для цитаты: *Адаскина А.А. Особенности подготовки учителей начальных классов к преподаванию литературного чтения по системе развивающего обучения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 61–70. DOI:10.17759/bppe.2023200106*

Features of the Preparation of Primary School Teachers for the Teaching of Literary Reading According to the System of Developmental Education

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

The article considers peculiarities of preparation of bachelors, future teachers of primary school, to teaching literature according to the system of developing education. Reading attitudes of students were identified that interfere with the competent analysis of literary texts and the competent teaching of literature. This is the setting to read the “morality” of the work as a variant of the naive-realistic reader’s setting, the setting to find the only correct interpretation of the work, the absence of the set to read the author’s point of view, the low level of readiness for independent reflection on the motives and character of the book’s heroes. It was revealed that these attitudes complicate the understanding of epic texts to a greater extent, while the understanding of a lyrical work is at a higher level. The article discusses the forms of work within the framework of studying the methodology of primary literary education, primarily related to the formation of an attitude towards teaching literature as a subject of the aesthetic cycle.

Keywords: *primary literary education, developmental education system, teaching methods of literary reading, training of bachelor teachers, reading attitudes, understanding of the epic text, understanding of the lyrical text.*

For citation: Adaskina A.A. Features of the Preparation of Primary School Teachers for the Teaching of Literary Reading According to the System of Developmental Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 61–70. DOI:10.17759/bppe.2023200106 (In Russ.).

Введение

В статье обсуждается проблема подготовки студентов — будущих учителей — к преподаванию литературного чтения в начальной школе. Принципы преподавания литературы в массовых школах практически не пересматривались со времен СССР и сохранили множество особенностей того времени: литературе отводилась роль идеологически значимого гуманитарного предмета, цель которого — воспитание подрастающего поколения в соответствии с социалистическими идеями. В основе данного подхода лежал «наивный реализм», основанный на воспитательной характеристике героев (полярность «отрицательных» и «положительных» героев, разбор «типичных» персонажей как представителей тех или иных социальных слоев), и ярко выраженная тенденция к морализации. Активно применялся биографический метод — изучение биографии писателя с позиций патриотизма. В эпоху оттепели в школьное преподавание стали возвращаться идеи научного литературоведения, однако это происходило лишь на уроках учителей-новаторов и мало проникало в массовые школы. В этот период появились некоторые нововведения, связан-

ные с преподаванием литературы в пересечении с другими видами искусства — музыкой, театром и живописью, что неявно сдвигало вектор изучения произведений с идеологических установок на эстетические [14].

Принципы преподавания литературного чтения в начальной школе до конца так и не определены. А.В. Курганская [5] отмечает, что существует, как минимум, три подхода к этой проблеме: сторонники первого считают, что систематическое литературное образование начинается в средней школе, второй подход ставит задачей интегрировать развитие речи, обучение чтению и русскому языку. И только третий подход рассматривает литературное чтение в начальной школе как важный этап, закладывающий основы школьного изучения литературы.

В конце прошлого века сотрудниками Психологического института РАО Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской в рамках создания системы развивающего обучения был разработан инновационный курс обучения школьников литературному чтению (в начальной школе) и литературе (в средней и старшей школе), направленный на подготовку грамотного читателя, имеющего собственный авторский опыт, умеющего самостоятельно размышлять о произведениях с опорой на литературоведческие знания. Изначально эта программа называлась «Литература как предмет эстетического цикла» и охватывала полный курс обучения литературе в школе — от первого до выпускного класса. Принципы построения целостного курса литературы подробно описаны авторами в методических пособиях, статьях и монографиях [4; 6; 9; 10; 11; 12; 13].

Курс направлен на формирование эстетически развитого читателя, формирование у школьников адекватных читательских установок, основой которых является понимание условности искусства. З.Н. Новлянская формулирует это следующим образом: «В области искусства адекватной установкой можно считать готовность воспринимать искусство именно как искусство, т. е. как сотворенную художником условную модель мира, несущую в себе авторские смыслы и оценки, как особый художественный мир, созданный по закону художественной формы, которая является собой материализованные мысли и чувства творца-художника» [1, с. 331].

Грамотный читатель решает следующие задачи:

- вступает в заочный — опосредованный текстом — диалог с автором;
- строит адекватную (не тождественную) авторской модели модель мира, вживается в этот мир, сопереживает героям (М.М. Бахтин — сотворчество понимающих);
- пытается увидеть происходящее «глазами автора», ищет и находит авторские «вехи»;
- вырабатывает свою точку зрения, свою оценку, сопоставляя с авторской.

Для полноценного освоения диалога между читателем и автором необходима смена позиции, в которой работают ученики (авторы выделяют четыре позиции: автор — читатель — критик — теоретик). Таким образом, большую роль в воспитании эстетически развитого читателя играют систематические авторские пробы школьников, включающие разные виды работ: художественные этюды, пробы в определенных жанрах (в основном, малых фольклорных жанрах), публицистические тексты, читательские отзывы. Соответственно, учитель, работающий по данной системе, должен иметь хотя бы небольшой авторский опыт и опыт работы с детским литературным творчеством, умение организовать грамотное и доброжелательное обсуждение детских творческих работ [2; 3; 4].

В соответствии с идеями РО теоретические знания не даются ученикам в готовом виде, а «создаются» и осваиваются в процессе обучения самими школьниками под руководством учителя. К концу обучения в начальной школе ученики осваивают понятия «жанр» и «род литературы» (эпос, лирика и драма), обобщают основные жанровые и родовые черты, у них формируются читательские установки, адекватные прочтению лирических, эпических, драматических текстов. Такая серьезная теоретическая работа требует от учителя глубокого понимания данного материала, умения акцентировать существенные моменты при обсуждении литературных произведений (отличие эпического и лирического героя, особенности построения драматического произведения,

выразительное звучание речи...). Кроме того, учитель, работающий по системе развивающего обучения, должен уметь организовать учебный диалог так, чтобы он стал эффективным способом изучения литературы. Учитель должен сам владеть навыками грамотного чтения художественного текста, уметь находить и интерпретировать авторские «вехи».

Курс получил высокую оценку профессионалов и государственную награду (в 1999 году был удостоен Премии Правительства Российской Федерации в области образования). Однако проблема заключается в том, что преподавание по данному УМК требует специальной подготовки учителей, которая в настоящее время практически нигде не проводится (сами авторы уже несколько лет не проводят семинары для учителей), а обучение школьников по данному курсу ведется лишь в небольшом числе российских школ. Мы видим реальный риск потери замечательной методической разработки, которая могла быть крайне полезна в современном обществе, где ежегодно снижается интерес к чтению и подрастают поколения школьников, изучающие литературные произведения по кратким пересказам.

В МГППУ в рамках модуля «Содержание и методы обучения в предметной области “Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке”» проводится подготовка студентов к работе по методике Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской.

Задачей данной статьи стал анализ возникающих сложностей, а также определение уровня готовности студентов, обучавшихся в школе по традиционным программам, к преподаванию литературного чтения по системе РО.

Анализ читательских установок бакалавров — будущих учителей начальной школы

Модуль, посвященный содержанию и методам обучения литературному чтению, изучается студентами — будущими учителями начальной школы — на третьем курсе. Перед началом модуля мы провели небольшое исследование с целью определить исходные установки студентов, направленные на понимание художественных текстов и преподавание литературы. Помимо беседы об изучении и преподавании литературы были проведены методики на понимание эпического и лирического произведения (автор Г.Н. Кудина [8]).

В ходе беседы и диагностики были выявлены читательские установки. Одна из них — установка на упрощенное прочтение произведения, смысл чтения при таком подходе сводится к поиску «морали», то есть ориентация на упрощенный сюжет при игнорировании художественных особенностей произведения («Рассказ мне не понравился, так как я не увидела в нем никакой морали»). Реализацию этой установки в преподавании литературы студенты видят в сведении обсуждения художественного текста к морализаторству и формулировке простых оценочных суждений, часто в форме клише («Дружбой нужно дорожить», «Нужно помогать людям»). Собственно, это проявление наивно-реалистической установки, когда читатель не проводит грань между реальным миром и условным миром художественного произведения, и единственный аспект, который он вычитывает в тексте, — морально-нравственная оценка персонажей и их поступков с точки зрения повседневной жизни.

Еще одна установка, вынесенная студентами из школьного курса литературы, — это уверенность, что все произведения должны нравиться ученику, а высказывать негативную критическую оценку — недопустимо. Также в сознании студентов — недавних школьников — укоренилось представление о том, что есть единственно правильное прочтение произведения, а за «неправильное» их будут ругать и поставят плохую отметку. Такой подход приводит к попытке угадать (найти в интернете) «правильную» мысль и блокировке собственных размышлений (в своей статье Е.Р. Пономарев называет эту установку «боязнью непроверенных мнений» [14]).

Встречается в рассуждениях студентов об искусстве и сугубо утилитарная установка, в которой искусству отводится вспомогательная роль при освоении других, более значимых сфер жизни. Например, восприятие картин «пополняет запас знаний у младших школьников и расши-

ряет их кругозор», а также развивает пространственное мышление, составляющее основу «ряда важных для общества профессий (инженер, дизайнер, конструктор и др.), без которых в современном мире не обойтись».

При обсуждении детских творческих работ мы столкнулись с установкой, которую можно обозначить как «критично-оценочную». Она заключается в том, что будущие учителя акцентируют внимание на недостатках детских текстов, не предпринимают попыток разглядеть творческий замысел, скрывающийся за шероховатостями оформления, недооценивают творческие возможности детей и потенциал их жизненного опыта («А что делать, если ребенок пришел в школу без внутреннего мира?»).

Диагностика уровня понимания художественных текстов бакалаврами — учителями начальных классов

Диагностика понимания художественных текстов показала, что более сложным для третьекурсников оказался эпический текст (методика проводилась на материале рассказа В. Белова «Старый да малый»). Даже главная мысль рассказа, отраженная в названии, осталась для четверти читателей непонятой. Наиболее сложным оказалась вычитывание авторского отношения (с этим заданием не справились 70% студентов). Понимание внутреннего мира героев, их мотивов и переживаний вызывает сложности примерно у половины опрошенных студентов. На первый взгляд, это вызывает удивление — ведь именно изучению эпических текстов отводится наибольшее внимание в курсе литературы в средней и старшей школе. Объяснение этому мы находим, анализируя описанные выше читательские установки и недостаточно сформированные способы самостоятельного прочтения и размышления над произведением. И это неудивительно — большинство студентов, вспоминая школьные уроки литературы, рассказывают о том, что от них требовалось заучить «официальную» трактовку произведения и оценку героев, а попытки самостоятельных рассуждений обычно заканчивались низкими отметками и порицанием со стороны учителя. Только в единичных случаях студенты смогли вспомнить дискуссии по поводу художественных текстов, работу над постановками или другие творческие формы работы с литературным текстом.

Табл. 1. Результаты диагностики понимания эпического произведения студентами (32 человека) по методике Г.Н. Кудиной

	Показатель	Справились, %	Не справились, %
1	Понимание внутренней детскости старика	75.8	24.2
2	Понимание амбивалентного отношения автора к старику	30.3	69.7
3	Понимание мотивов поведения старика в эпизоде с кепкой	57.6	42.4
4	Понимание чувств старика в эпизоде с маленьким окуньком	51.5	48.5
5	Понимание чувств старика в эпизоде с большими окунями	54.5	45.5
6	Понимание роли последнего абзаца	51.5	48.5

С анализом лирического текста (стихотворения А. Фета «Облаком волнистым...») студенты справились значительно лучше. В данном случае они больше опирались на свои непосредственные впечатления и самостоятельный анализ текста. Хотя и здесь мы видим проблемы: правильно считывая настроение лирического героя, студенты затрудняются в понимании связи между образами и мыслями, представленными в четверостишьях, — 45% читателей не смогли увидеть связь между видимой картиной (скачущий вдали всадник) и мыслями лирического героя о далеком друге. Столкнулись мы и с совсем не адекватными авторскому замыслу трактовками, так, например, один из студентов высказал мысль, что стихотворение написано от лица умирающего в бою воина, хотя никаких авторских указаний на это в тексте нет.

Табл. 2. Результаты диагностики понимания лирического произведения студентами (20 человек) по методике Г.Н.Кудиной

Показатель	Уровни	%
1. Понимание наличия субъекта переживания	<i>Высокий</i> : понимание наличия субъекта переживания («он», «кто-то», «человек», «лирический герой»).	100
	<i>Средний</i> : выявление двух героев («кто-то ждет, а кто-то скачет»).	
	<i>Низкий</i> : нет понимания наличия субъекта переживания (стихотворение «про всадника», «про коня»).	
2. Понимание мыслей	<i>Высокий</i> : попытка связи мыслей «о всаднике» и «о друге» («он видит всадника и ждет», «всадник — это друг»).	55
	<i>Средний</i> : попытка связи других мыслей, указание на изменение настроения.	
	<i>Низкий</i> : отсутствие попытки связать мысли («скачет всадник», «про друга», «про пыль», «он мечтал», «веселое»).	45
3. Понимание настроений	<i>Высокий</i> : понимание наличия грустного настроения.	75
	<i>Средний</i> : сочетание грустного и других настроений с веселым.	15
	<i>Низкий</i> : вычитывание одного веселого настроения.	10

Очевидно, что приведенные выше результаты, являются пилотными, однако они явно указывают на проблемы, с которыми мы сталкиваемся при подготовке бакалавров, изучавших литературу по традиционным программам, к преподаванию литературного чтения в начальной школе. Результаты проведенной со студентами диагностики показывают, что большая часть не готова к содержательному анализу текстов, вычитыванию авторской оценки, пониманию мотивов и действий героев. То есть на первый план выходит рефлексия и коррекция читательских установок, а традиционная задача формирования методических навыков планирования урока, составления тематических, поурочных планов, конспектов уроков литературного чтения при данном подходе становится второстепенной, так как существуют подробные методические пособия с детально расписанными поурочными планами [13].

Таким образом, на первых порах студенты нуждаются в беседах с опорой на искусствоведческие и психологические работы (это могут быть, например, лекции Ю. Лотмана о природе искусства из цикла «Беседы о русской культуре») для проблематизации задач преподавания литературы и коррекции неадекватных читательских установок. Изменить полностью установки наивного читателя за один модуль невозможно, однако можно помочь тем студентам, которые чувствуют их ограниченность, сформулировать и «узаконить» альтернативные установки.

В этой связи мы считаем важным изучение уровней понимания художественного текста (так, в начале модуля некоторые вдумчивые студенты самостоятельно задаются вопросом — а к чему мы хотим прийти в результате изучения литературы в начальной школе?). В этом будут полезны работы М. Воюшиной [7]. Знакомство с описанными ею уровнями восприятия текста дает и практический инструмент для оценки вопросов к текстам, предлагаемых в учебниках. Так для студентов становится очевидной разная направленность этих вопросов — от уточнения малозначимых деталей до постижения художественной идеи текста. Практические задания включают в себя анализ вопросов к художественному тексту из разных учебников, а также опыт самостоятельной формулировки вопросов разного уровня.

Обучение по системе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской возможно только при практическом освоении всех позиций, в которых работают дети: автор, читатель, критик, теоретик, — поэтому в ходе обучения студенты также выполняют творческие задания. Творческие работы обязательно обсуждаются по определенным методическим правилам, предложенным З.Н. Новлянской, что да-

ет студентам возможность на практике осваивать позиции читателя и критика. Стоит отметить, что именно творческие задания вызывают наиболее живой отклик.

Однажды на таком семинаре прозвучала интересная реплика: «Знакомясь с творчеством одноклассников, мы узнали друг о друге больше, чем до этого за три года обучения». На наш взгляд, соприкосновение с живым творчеством и самораскрытие совместно обучающихся людей открывает перед студентами возможность «живого» преподавания литературы, готовность эмоционально переживать это событие и вступать в очный или заочный диалог с автором. Такое преподавание подразумевает не набор готовых «моральных» сентенций, а умение задавать вопросы так, чтобы дети учились думать над нравственными вопросами [15].

Важный навык, который студенты должны приобрести в ходе обучения, это умение обсуждать творческие работы учеников, что включает подбор сочинений для организации продуктивного обсуждения. Кроме того, необходимо умение найти «творческую искру» и удачные находки в каждой работе, организовать доброжелательное обсуждение, выстроить беседу таким образом, чтобы ученики поняли, в каком направлении им нужно двигаться в следующих авторских пробах.

Отметим еще один важный принцип обучения по системе РО — самостоятельное получение знаний через анализ закономерностей построения текстов. Соответственно, важно поставить студентов в позицию исследователя, самостоятельно открывающего законы художественной выразительности, особенности жанров, родов литературы (отметим, что если с понятием «жанр» студенты, так или иначе, знакомы, то термин «род литературы» большинству неизвестен).

Важным аспектом изучения литературы является также сравнение традиционного и развивающего подходов в преподавании. Выявление специфики развивающего подхода реализуется как на практикуме, когда студенты готовят презентации разных УМК (в соответствии с федеральным перечнем учебников), так и на семинарских занятиях, где проводится сравнительный анализ уроков (видео, конспектов) на одну тему, проведенных разными учителями по разным программам.

Заключение

В статье обсуждаются основные сложности при подготовке будущих учителей начальной школы к преподаванию литературного чтения по системе развивающего обучения (по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской).

Проведенное исследование показало, что исходный уровень подготовки бакалавров к самостоятельной работе с художественными текстами недостаточно высок. Четверть студентов (24%) не поняли основную идею рассказа, около половины (43–48%) не справились с задачей разобраться с чувствами и мыслями персонажей, 70% не находят «авторские вехи», указывающие на отношение автора к героям, 45% не находят связи между образами лирического стихотворения.

Выявленные проблемы связаны с читательскими установками, не адекватными преподаванию литературы как предмета эстетического цикла. У студентов проявляются наивно-реалистическая установка, вычитывание «морали» произведения, установка на нахождение единственно правильной трактовки произведения, утилитарная установка (задачи изучения искусства в школе сводятся к вспомогательным, заключаются в развитии определенных высших психических функций, например, мышления или речи). Отсутствует сформированная установка на вычитывание авторской точки зрения, низкий уровень готовности к самостоятельному размышлению о мотивах и характере героев.

Для того чтобы студенты смогли донести до учеников суть литературного творчества, необходима специальная работа, направленная на рефлексию и коррекцию читательских установок, формирование новых, более адекватных преподаванию литературного чтения. В статье описаны формы работы, апробированные в рамках изучения модуля «Содержание и методы обучения в предметной области «Филология. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке»» в ФГБОУ ВО МГППУ.

Модуль включает ряд дисциплин, призванных согласованно решать описанные проблемы: «Дидактика начального литературного образования», «Методика преподавания на уроках литературного чтения», «Практикум по организации учебной деятельности обучающихся на уроках литературного чтения», «Внеурочная деятельность младших школьников по предмету “Литературное чтение”», «Мировая художественная литература», а также дисциплин по выбору («Отечественная детская литература» или «Зарубежная детская литература»). Программа данного модуля предполагает также педагогическую практику.

Дисциплины, посвященные истории литературы, призваны расширить кругозор и читательский опыт студентов. В разделе «Дидактика» рассматриваются основные принципы преподавания художественных дисциплин и общие вопросы преподавания литературного чтения. В разделе «Методика преподавания» изучаются принципы преподавания по методике З.Н. Кудиной и Г.Н. Новлянской в рамках системы развивающего обучения. Работа в рамках практикума направлена на изучение и сравнительный анализ программ по литературному чтению для начальной школы из рекомендованного списка учебников, разработку конспектов уроков в русле разных подходов, сопоставление программ с точки зрения представленности традиционных и развивающих методов работы. На педагогической практике студенты самостоятельно разрабатывают и проводят уроки, опробуют разные формы работы. Основные направления подготовки связаны с:

- формированием установки на преподавание литературы как предмета эстетического цикла, вниманием к форме художественного произведения,
- работой в позициях «автор — читатель — теоретик — критик», обогащением авторского и читательского опыта,
- повышением уровня рефлексии относительно используемых педагогических методов и приемов.

Литература

1. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. 432 с.
2. Кудина Г.Н. Опыт качественного анализа возрастных и индивидуальных особенностей развития читателей-школьников. Сообщение 1. Понимание литературы младшими школьниками [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2004. Том 9. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n1/Kudina (дата обращения: 01.03.2023).
3. Кудина Г.Н. Соотношение успешности детского творчества и понимания искусства младшими школьниками в условиях специально организованного обучения литературе. Проблема методов исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2001. Том 6. № 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2001_n4/pse_2001_n4_Kudina.pdf (дата обращения: 01.03.2023).
4. Кудина Г. Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2017. 68 с.
5. Курганская А.В. Подготовка студентов к литературному образованию младших школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2016. Том 11. № 6. С. 23–29.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы: Учебное пособие. М.: Издательство МГУ, 2022. 239 с.
7. Методика обучения литературному чтению: Учебник / Под ред. М.П. Воюшиной. 2-е изд. М.: Академия, 2013. 288 с.
8. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Мелик-Пашаев А.А. [и др.]. Дубна: Феникс+, 2009. 272 с.

9. *Новлянская З.Н.* Учение и творчество. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 112 с.
10. *Новлянская З.Н.* «Сотворчество понимающих». О курсе литературы в системе развивающего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 71–80. doi:10.17759/pse.2020250407
11. *Новлянская З.Н.* Освоение художественной формы на уроках литературы в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 1 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n1/Novlyanskaya (дата обращения: 01.03.2023).
12. *Новлянская З.Н.* Творческие учебные задания на уроках литературы в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Novlyanskaya (дата обращения: 01.03.2023).
13. *Новлянская З.Н.* Литературное чтение. Методическое пособие с поурочными разработками. 1, 2, 3, 4 класс: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2021. 309 с.
14. *Пономарев Е.Р.* Литература в советской школе как идеология повседневности // Новое литературное обозрение. 2017. № 3 (145).
15. *Шапиро Н.А.* Как преподавать литературу в школе сегодня? [Электронный ресурс]. // Горький. URL: <https://gorky.media/context/kak-prepodavat-literaturu-v-shkole-segodnya/> (дата обращения: 01.03.2023).

References

1. Karpova N.L., Granik G.G., Kabardov M.K. (eds.). *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psikhologicheskom institute za 100 let: Khrestomatiya*. Moscow: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya assotsiatsiya, 2013. 432 p. (In Russ.).
2. Kudina G.N. Opyt kachestvennogo analiza vozrastnykh i individual'nykh osobennostei razvitiya chitatelei-shkol'nikov. Soobshchenie 1. Ponimanie literatury mladshimi shkol'nikami [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2004. Vol. 9, no. 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n1/Kudina (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).
3. Kudina G.N. Sootnoshenie uspekhov detskogo tvorchestva i ponimaniya iskusstva mladshimi shkol'nikami v usloviyakh spetsial'no organizovannogo obucheniya literature. Problema metodov issledovaniya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2001. Vol. 6, no. 4. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2001_n4/pse_2001_n4_Kudina.pdf (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).
4. Kudina G. N., Novlyanskaya Z.N. *Literaturnoe chtenie. Metodicheskie rekomendatsii. 2 klass: Uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii*. Moscow: Prosveshchenie, 2017. 68 p. (In Russ.).
5. Kurganskaya A.V. Podgotovka studentov k literaturnomu obrazovaniyu mladshikh shkol'nikov [Training of Students for Literary Education of Junior Schoolchildren]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2016. Vol. 11, no. 6, pp. 23–29. (In Russ.).
6. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva. Razvitie khudozhestvennoi odarennosti detei v prostranstve obshcheobrazovatel'noi shkoly: Uchebnoe posobie*. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 2022. 239 p. (In Russ.).
7. Voyushina M.P. (ed.). *Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu: Uchebnyk*. 2nd ed. Moscow: Akademiya, 2013. 288 p. (In Russ.).
8. Melik-Pashaev A.A. et al. *Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detei. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol*. Dubna: Feniks+, 2009. 272 p. (In Russ.).
9. Novlyanskaya Z.N. *Uchenie i tvorchestvo*. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 112 p. (In Russ.).
10. Novlyanskaya Z.N. "Sotvorchestvo ponimayushchikh". O kurse literatury v sisteme razvivayushchego obrazovaniya [Co-Creation of Understanding. On a Literature Course in the Developmental Education System] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 71–80. doi:10.17759/pse.2020250407 (In Russ.).

11. Novlyanskaya Z.N. Osvoenie khudozhestvennoi formy na urokakh literatury v nachal'noi shkole [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 1 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000_n1/Novlyanskaya (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).
12. Novlyanskaya Z.N. Tvorcheskie uchebnye zadaniya na urokakh literatury v nachal'noi shkole [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Novlyanskaya (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).
13. Novlyanskaya Z.N. Literaturnoe chtenie. Metodicheskoe posobie s pourochnymi razrabotkami. 1, 2, 3, 4 klass: Uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 309 p. (In Russ.).
14. Ponomarev E.R. Literatura v sovetskoj shkole kak ideologiya povsednevnosti. *Novoe literaturnoe obozrenie = New Literary Observer*, 2017, no. 3 (145). (In Russ.).
15. Shapiro N.A. Kak prepodavat' literaturu v shkole segodnya? [Elektronnyi resurs]. *Gor'kii = gorky.media*. URL: <https://gorky.media/context/kak-prepodavat-literaturu-v-shkole-segodnya/> (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Адаскина Анна Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaa@mgppu.ru

Information about the authors

Anna A. Adaskina

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaa@mgppu.ru

Получена 05.03.2023

Received 05.03.2023

Принята в печать 25.03.2023

Accepted 25.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников

Егорова М.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Терехова А.М.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3575-374X>, e-mail: terehovaam@mgppu.ru

Задача сохранения и укрепления психологического благополучия школьников стала актуальной в связи с ее постановкой в основных нормативных документах, регламентирующих содержание и организацию образования. Рассмотрена структура психологического благополучия с точки зрения развития способностей обучающихся начальной школы к личностному росту, умению ставить цели, способности к эмпатии, сотрудничеству, автономии, самопринятию и эффективному управлению жизненными обстоятельствами. Представлены риски психологического благополучия в связи с нахождением в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, а также негативные последствия бесконтрольной цифровизации среды обитания ребенка. Обоснованы преимущества системно-деятельностного подхода к организации воспитательной работы. Воспитание, проектируемое и реализуемое как деятельность, может стать главным ресурсом сохранения и укрепления психологического благополучия обучающихся. Подготовка учителя к воспитательной деятельности на этапе обучения в вузе должна строиться на научных основах психологии и педагогики и учитывать современные тенденции социально-личностного развития школьников.

Ключевые слова: *психологическое благополучие школьника, воспитание, воспитательная деятельность, системно-деятельностный подход в образовании, профессиональный стандарт педагога.*

Для цитаты: Егорова М.А., Терехова А.М. Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 71–80. DOI:10.17759/bppe.2023200107

Educational Activity as a Resource for Preserving and Strengthening the Psychological Well-being of Primary School Children

Marina A. Egorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Antonina M. Terekhova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3575-374X>, e-mail: terekhovaam@mgppu.ru

The task of preserving and strengthening the psychological well-being of schoolchildren has become relevant due to its formulation in the main normative documents regulating the content and organization of education. The structure of psychological well-being is considered from the point of view of developing the abilities of primary school children to personal growth, the ability to set goals, the ability to empathy, cooperation, autonomy, self-acceptance and effective management of life circumstances. The risks of psychological well-being due to being in unfavorable life circumstances, as well as the negative consequences of uncontrolled digitalization of the child's living environment are presented. The advantages of a system-activity approach to the organization of educational work are substantiated. Education, designed and implemented as an activity, can become the main resource for the psychological well-being of students. Teacher training for educational activities at the stage of study at the university should be based on the scientific foundations of psychology and pedagogy and take into account current trends in the social and personal development of school children.

Keywords: *psychological well-being of a school child, education, educational activity, system-activity approach in education, professional standard of a teacher.*

For citation: Egorova M.A., Terekhova A.M. Educational Activity as a Resource for Preserving and Strengthening the Psychological Well-being of Primary School Children. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 71–80. DOI:10.17759/bppe.2023200107 (In Russ.).

«Из всех плодов наилучшие приносит хорошее воспитание»
К. Прутков (литературная маска А.К. Толстого и братьев Жемчужниковых)

Проблема

В предыдущие десятилетия в условиях динамичной социо-культурной ситуации и размытых идеологических и нравственных ориентиров вопросы воспитания подрастающих поколений были выведены из сферы внимания образовательных организаций. Стоящие перед ними задачи оказались преимущественно переориентированы на учебные результаты, что отражено в Законе РФ «Об образовании» от 1992 года, где о воспитании ничего не сказано, хотя само образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Правовые нормы, связанные с воспитанием, не были включены и в текст закона об образовании в РФ 2012 года. В научной терминологии и бытовой лексике стали употребляться понятия «социализация, адаптация». Эта замена не была равнозначной, так как задачи воспитания гораздо шире, нежели задачи социализации и адаптации. Пренебрежение идеей воспитания детей и молодежи привело к повышению случаев противоправного поведения несовершеннолетних. По данным Следственного комитета РФ, в 2022 году подростки совершили больше 16 тысяч преступлений, причем каждое четвертое преступление совершено в сети Интернет [9].

Умаление воспитательного ресурса образовательных организаций непосредственно повлияло на возрастание числа обучающихся со сниженной познавательной мотивацией; низкокомпетентных в области позитивной коммуникации; имеющих слабый потенциал саморазвития и самореализации; с неразвитым нравственным базисом поведения.

В сложившейся ситуации Президент РФ с целью укрепления и акцентирования воспитательной составляющей отечественной образовательной системы внес соответствующие поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Общая направленность государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи определяется Стратегией развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996р. В документе утверждается: «Воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [10]. Все содержание документа раскрывает неисчерпаемые возможности воспитательной деятельности образовательных организаций в достижении важного целевого ориентира ФГОС НОО¹ — психологического благополучия подрастающего поколения.

Психологическое благополучие — мировой тренд социальных инициатив

По меркам науки, понятие «психологическое благополучие» вошло в научную терминологию сравнительно недавно, вместе с выходом в 1969 году работы Нормана Брэдберна [14]. Новое понятие — его формулировка и вкладываемое содержание — оказалось настолько близко по духу медикам, психологам, педагогам, социологам, что исследования именно психологического благополучия личности в различных жизненных ситуациях стали активно занимать ведущие позиции в научных журналах и в программах международных форумов. В 2012 году в Париже в рамках Европейского регионального бюро Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) состоялось совещание группы экспертов по теме «Измерение показателей и постановка целевых ориентиров в области благополучия». В итоговом резюме совещания были сформулированы базовые концепты, определяющие благополучие человека.

- Здоровье — это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия.

¹ ФГОС НОО — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (см. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении ФГОС НОО» (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>)).

- Благополучие существует в двух измерениях — объективном и субъективном. Общее благополучие включает в себя объективные и субъективные элементы.
- Благополучие включает в себя совокупность жизненных переживаний индивида, а также сравнение обстоятельств его жизни с социальными нормами и ценностями.
- К обстоятельствам жизни относятся: здоровье, образование, работа, социальные связи, антропогенная и природная среда, безопасность, гражданское участие, жилищные условия, соотношение между трудом и личной жизнью.
- Субъективный жизненный опыт включает в себя общее ощущение человеком благополучия, психологического функционирования и аффективных состояний.
- Субъективное благополучие охватывает все многообразие суждений — положительных и отрицательных — людей о своей жизни, а также эмоциональную реакцию людей на свой жизненный опыт.
- Благополучие многомерно.
- Здоровье способствует благополучию, а благополучие — здоровью [5].

В главном после Федерального закона об образовании в РФ документе, который регламентирует смысловую траекторию развития младших школьников, в ФГОС НОО, используется термин «психологическое благополучие». В ФГОС школа предстает как пространство, в котором ребенок развивается интеллектуально, где происходит становление личности, формируется мотивация, субъектность, гражданственность, способности к конструктивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Маркером позитивного или негативного хода данных процессов в современной педагогике и психологии становятся показатели психологического благополучия, которые могут быть получены посредством психолого-педагогической диагностики [8; 13; 15]. При оценке психологического и субъективного благополучия учитывается вклад не только объективных условий жизни, но и вклад близких людей, непосредственного социального окружения, а также индивидуальных ожиданий и тех критериев, по которым человек оценивает свою жизнь [6].

В разделах 34.1. и 37 ФГОС НОО обозначены условия реализации программы начальной школы. Среди которых — создание комфортной развивающей образовательной среды по отношению к обучающимся и педагогическим работникам. Только такая среда может обеспечить качественное и доступное образование, его открытость и привлекательность для обучающихся и их родителей (законных представителей). В такой среде воспитание школьников становится неотъемлемым компонентом образования. В целом это гарантирует безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и **социального благополучия** обучающихся; профилактику девиантных форм поведения, агрессии и повышенной тревожности; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей (законных представителей); сохранение и укрепление **психологического благополучия** и психического здоровья обучающихся и проч.

Таким образом, действующие в российском образовании нормативные документы соотносятся с мировыми тенденциями общественного развития и ориентируют деятельность субъектов образовательных отношений в направлении благополучия социума и отдельных граждан.

Психологическое благополучие младшего школьника: истоки и риски

Кэрл Рифф, профессор психологии Университета Висконсин-Мэдисон, разработала теоретическую модель психологического благополучия и определила т. н. блага, которыми обладает психологически благополучный человек [15]. К таковым благам исследователь отнесла базовые личностные ресурсы человека, генетические истоки которых формируются в детстве благодаря общению с психологически значимыми взрослыми, сверстниками и иными агентами социализации. В структуру психологического благополучия К. Рифф включила шесть характеристик:

1. личностный рост как вневозрастное стремление к развитию своих способностей;
2. наличие целей, придающих жизни смысл и позитивную направленность;

3. позитивные отношения с людьми как показатель сформированного «базового доверия к миру» и способности к эмпатии и сотрудничеству;
4. автономия как способность к ответственным и самостоятельным суждениям, поведению, межличностным отношениям;
5. контроль над окружением как умение эффективно управлять жизненными обстоятельствами;
6. самопринятие — понимание своих сильных качеств, умение критично относиться к своим недостаткам, позитивное отношение к себе, основанное на рефлексии своих действий в различных ситуациях.

На каждом возрастном этапе каждая из этих характеристик вносит определенный вклад в становление ребенка как личности, субъекта общения, члена детского коллектива. Гармоничное развитие характеристик обуславливает психологическое благополучие личности. Неблагоприятные жизненные обстоятельства — конфликты в семье и/или школе, ограниченные возможности здоровья, специфичные индивидуальные особенности — могут стать пусковым механизмом когнитивных и эмоционально-поведенческих отклонений. В начальной школе у обучающихся с большой вероятностью возникают сложности в освоении учебных навыков и негативные реакции на последствия этих сложностей вплоть до отказа посещать школу. Трудности в учебе неизбежно влекут конфликтные отношения с одноклассниками, учителями и родителями, то есть вся социальная ситуация развития как фактор психологического благополучия ребенка оказывается под угрозой распада.

Отметим еще один риск нарушения психологического благополучия в детском возрасте. На этот риск указывают врачи и физиологи, и он связан с цифровизацией практически всех сфер жизни общества: «Если мир не определяется ребенком в виде ... «чувственного», полисенсорного многообразия объектов, а представлен техногенными устройствами-«заместителями», на экране которых ребенок видит изображение объекта, не знакомясь предварительно с этим объектом в реальности..., то картина мира и информация о нем воспринимается искаженно. Раннюю и бесконтрольную игру ребенка с гаджетом, замещающим общение и коммуникацию, привязанность и социальное взаимодействие, можно отнести к фактору риска быстрого развития зависимости и формирования соответствующего, «созависимого» от техногенного устройства, поведения» [1, с. 17]. Ребенок младшего школьного возраста, у которого нравственные установки, мировоззрение находятся в процессе формирования, сдается, образно говоря, искусственному интеллекту. Реальная жизнь заменяется цифровой картинкой, а интеллектуальная поисковая работа не имеет смысла, так как все ответы есть в интернете. И обучающийся становится пассивным, его познавательная мотивация угасает.

На примере двух наиболее распространенных рисков психологического благополучия ребенка — неблагоприятных жизненных обстоятельств и цифровизации среды обитания — становится очевидным прогноз негативного развития каждой из вышеперечисленных характеристик благополучия. Понимание учителем и психологом последствий данных обстоятельств позволяет грамотно проводить воспитательную, профилактическую или коррекционную работу.

Бесценный вклад в исследование проблемы психологического благополучия детей и подростков с позиций культурно-исторического и деятельностного подхода в образовании внесла И.В. Дубровина [2]. Ею проведен всеобъемлющий анализ феномена психологического благополучия — в его связях с ключевыми понятиями психологии развития и педагогической психологии: возраст, социальная ситуация развития, переживание, внутренняя картина мира, воспитание, обучение и др. Важнейшим, с нашей точки зрения, является поставленный Ириной Владимировной вопрос о культурном контексте развития личности ребенка, о культуре взаимодействия субъектов образования. Рассматривая семью и школу как основные институты развития и воспитания детей, необходимо учитывать вектор влияния этих социальных институтов на ребенка. От соотношения качества семейной ситуации (благополучная — неблагоприятная) и качества учебных результатов (успешные — неуспешные) напрямую зависит психологическое здоровье ребенка,

его благополучие. Выделив четыре возможных варианта таких соотношений, И.В.Дубровина установила степень психолого-педагогической ресурсности школы и семьи для сохранения и укрепления благополучия ребенка:

- неблагополучная семья и неудачи в школе — это наиболее психотравмирующая ситуация для ребенка;
- неблагополучная семья и успехи в школе — эту ситуацию автор называет ситуацией поддержки психологического здоровья в школе;
- благополучная семья и неудачи в школе — ситуация поддержки психологического благополучия в семье;
- благополучная семья и успехи в школе — оптимальная ситуация для сохранения и укрепления психологического благополучия.

Таким образом, «...ответственность за нормальное развитие ребенка, поступившего в школу, лежит как на родителях, так и на учителях, а важнейшим условием этого развития является культурное взаимодействие родителей и учителей... Педагогам, чтобы успешно взаимодействовать с ребенком в процессе его обучения и воспитания, необходимо найти пути, способы понимания и взаимодействия с семьей, повышения психологической грамотности и психологической культуры родителей» [3, с. 45]. В.А. Сухомлинский, педагог-новатор, разработчик научно обоснованной педагогической системы, в которой обучение и воспитание центрированы на развитии личности ребенка, в монографии «Сердце отдаю детям», посвященной воспитательной работе в начальной школе, так сформулировал смысл сотрудничества семьи и школы: «Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье» [11, с. 31].

Воспитательная деятельность учителя начальной школы

Л.И.Новикова, академик РАО, посвятившая свою профессиональную жизнь изучению вопросов воспитания, дает лаконичное определение этому понятию: воспитание — есть управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий. Базовым условием, чрезвычайно актуальным в эпоху перевода воспитания в отдельно стоящую деятельность учителя, по мнению исследователя, является «целостная, серьезно продуманная система многосторонних воздействий», которая, в отличие от разрозненных мероприятий, может дать воспитательный эффект [7, с. 245].

В Профессиональном стандарте педагога² в структуру обобщенной трудовой функции А «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях...» включена трудовая функция «воспитательная деятельность». В перечне трудовых действий, овладеть которыми необходимо учителю для ведения такого рода деятельности, особо выделим важные, на наш взгляд, действия, которые несут смысловую нагрузку в достижении целевых ориентиров Закона об образовании в РФ и ФГОС начального общего образования и основного общего образования:

- «постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;
- реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.);
- проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)».

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (<https://base.garant.ru/70535556/#friends>).

Учителю и родителям в воспитательной деятельности приходится противостоять т. н. негативным агентам социализации, в число которых могут входить и сверстники группы социального риска, и малокультурные родственники, и информационные источники. Об этом давно и много сказано, для нас же ценно экспертное мнение ученых. В.Д. Шадриков, доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, автор теории системогенеза деятельности и теории способностей, убедительно говорит о том, что «огромную роль в формировании нравственности ... играет воспитание человека. Но, к сожалению, начиная с XIX в., воспитание стали заменять обучением, которое давало большие преимущества в жизни. На протяжении двух столетий эта тенденция, набирая силу, стала отличительной чертой образования настоящего времени. Огромную отрицательную роль в формировании нравственных качеств человека играют современные средства массовой информации» [12, с. 108].

Учитель на исходе первой четверти XXI века оказался перед лицом стремительно возникающих социально-экономических и политических вызовов, воздействие которых на обучающихся сложно прогнозировать. Поэтому, наряду с необходимыми профессиональными компетенциями, ключевыми становятся способность учителя ориентироваться в изменяющихся условиях и умение гибко переформатировать трудовые действия и знания, например, в условиях появления нового обучающего программного продукта (трудовая функция «обучение») или возникновения конфликтной ситуации в классном коллективе (воспитание).

Ориентировать учителя к работе в новых условиях необходимо начинать уже со студенческой скамьи [4]. Особое внимание следует уделить подготовке будущих учителей к воспитательной деятельности. ФГОС начального общего образования дает «ключ» к овладению этой трудовой функцией в виде системно-деятельностного подхода, «обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни» (см. ФГОС НОО, п. 1, ст. 5). Подход к воспитанию как деятельности, то есть выделение ее мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон, позволяет проектировать воспитательные события не как отдельно запланированные мероприятия, а «вплетать» воспитательные задачи в общий контекст жизни ребенка в школе, используя воспитательный потенциал и учебной, и спортивной, и, безусловно, трудовой деятельности обучающихся [4]. В любой активности обучающихся, будь то решение учебной задачи за классной партой, защита ворот своей команды на спортивной площадке или выступление на школьном конкурсе исследовательских проектов, учитель может эффективно решать воспитательные задачи, которые направлены на сохранение и укрепление психологического благополучия обучающихся начальной школы.

Заключение и выводы

Психологическое благополучие обучающихся введено в нормативных документах, регламентирующих деятельность учителя начальной школы, как целевой ориентир. Поэтому усвоение психологического содержания понятия «психологическое благополучие» необходимо включать в учебные программы подготовки будущих учителей. Работа по сохранению и укреплению психологического благополучия проводится учителем во всех видах деятельности обучающихся — учебной, творческой, спортивной, трудовой и др. Особое место в решении данной задачи принадлежит деятельности воспитательной, которая интегрируется во все активности школьников, что позволяет говорить о ее безграничной ресурсности для развития и формирования базовых составляющих психологического благополучия: развитие способностей (личностный рост), жизненные цели и мотивация, ответственность и самостоятельность, ориентация в жизненных обстоятельствах, критичное отношение к себе (самопринятие), позитивные отношения с людьми.

Литература

1. Белоусова М.В., Карпов А.М., Уткузова М.А., Прусаков В.Ф., Остудина А.А. Психическое здоровье современных школьников: распознавание угроз и перспективы их устранения [Электронный ресурс] // Практическая медицина. 2019. Том 17. № 5. С. 16–21. doi:10.32000/2072-1757-2019-5-16-21
2. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2023. 140 с.
3. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 9–21. doi:10.17759/bppe.2020170301
4. Зайцев В.С. Современные технологии воспитания школьников: концепции, структура, методы: Учебно-методическое пособие. Челябинск, 2017. 87 с.
5. Измерение показателей и постановка целевых ориентиров в области благополучия. Париж, Франция, 25–26 июня 2012 г. [Электронный ресурс] // World Health Organization Europe. URL: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (дата обращения: 19.02.2023).
6. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 86–95. doi:10.31857/S020595920012592-7
7. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М., 2010. 335 с.
8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. doi:10.14515/monitoring.2020.1.06
9. Показатели преступности России [Электронный ресурс] // Генеральная прокуратура Российской Федерации. URL: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/activity/crimestat> (дата обращения: 19.02.2023).
10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 19.02.2023).
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2018. 320 с.
12. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2020. 182 с.
13. Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Том 11. № 60. doi:10.54359/ps.v11i60.277
14. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
15. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69(4). P. 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

References

1. Belousova M.V., Karpov A.M., Utkuzova M.A., Prusakov V.F., Ostudina A.A. Psikhicheskoe zdorov'e sovremennykh shkol'nikov: raspoznavanie ugroz i perspektivy ikh ustraneniya [Mental health of schoolchildren today: recognition of threats and prospects of their elimination] [Elektronnyi resurs]. *Prakticheskaya meditsina = Practical Medicine*, 2019, Vol. 17, no. 5, pp. 16–21. doi:10.32000/2072-1757-2019-5-16-21 (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov: Uchebnoe posobie. Moscow: Yurait, 2023. 140 p. (In Russ.).
3. Dubrovina I.V. Fenomen "psikhologicheskoe blagopoluchie" v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [The Phenomena of "Psychological Well-Being" in the Context of the Social Situation of Development] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 9–21. doi:10.17759/bppe.2020170301 (In Russ.).
4. Zaitsev V.S. Sovremennye tekhnologii vospitaniya shkol'nikov: kontseptsii, struktura, metody: Uchebno-metodicheskoe posobie. Chelyabinsk, 2017. 87 p. (In Russ.).

5. Izmerenie pokazatelei i postanovka tselevykh orientirov v oblasti blagopoluchiya. Parizh, Frantsiya, 25–26 iyunya 2012 g. [Elektronnyi resurs]. *World Health Organization Europe*. URL: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (Accessed 19.02.2023).
6. Leontiev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob"ektivnye, sub"ektivnye i sub"ektnye aspekty [Quality of life and well-being: objective, subjective and agentic aspects] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 86–95. doi:10.31857/S020595920012592-7 (In Russ.).
7. Novikova L.I. Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy. Moscow, 2010. 335 p. (In Russ.).
8. Osin E.N., Leontiev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective WellBeing: Psychometric Properties and Comparative Analysis] [Elektronnyi resurs]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no. 1, pp. 117–142. doi:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
9. Pokazateli prestupnosti Rossii [Elektronnyi resurs] // *General'naya prokuratura Rossiiskoi Federatsii = The Prosecutor General's Office of the Russian Federation*. URL: <https://epp.genproc.gov.ru/web/gprf/activity/crimestat> (Accessed 19.02.2023). (In Russ.).
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29 maya 2015 g. № 996-r. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyi resurs]. *Pravitel'stvo Rossii = The Russian Government*. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (Accessed 19.02.2023). (In Russ.).
11. Sukhomlinsky V.A. Serdtse otdayu detyam. Moscow: Kontseptual, 2018. 320 p. (In Russ.).
12. Shadrikov V.D. Dukhovnye sposobnosti. Moscow: Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2020. 182 p. (In Russ.).
13. Shamionov R.M., Beskova T.V. Metodika diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Methods of diagnostics of subjective well-being of the person] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2018. Vol. 11, no. 60. doi:10.54359/ps.v11i60.277 (In Russ.).
14. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Shicago: Aldine Pub. Co., 1969.
15. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, no. 4, pp. 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719

Информация об авторах

Егорова Марина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Терехова Антонина Михайловна

начальник, отдел содействия трудоустройству выпускников, преподаватель, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3575-374X>, e-mail: terehovaam@mgppu.ru

Information about the authors

Marina A. Egorova

PhD in Education, Docent, Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Antonina M. Terekhova

Head, Department of Employment Assistance for Graduates, Lecturer, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3575-374X>, e-mail: terehovaam@mgppu.ru

Получена 05.03.2023

Received 05.03.2023

Принята в печать 17.03.2023

Accepted 17.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Проектирование средств оценки компетенций воспитательного модуля у будущих педагогов начального общего образования

Мурзина Н.П.

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru*

Чердынцева Е.В.

*Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3568-6984>, e-mail: evgeniacerdynceva@gmail.com*

В статье представлено решение проблемы, которая связана с проектированием средств оценки профессиональных компетенций у будущих педагогов начального общего образования по модулю воспитательной деятельности «Ядра высшего педагогического образования». Авторами обоснован процесс проектирования оценочных средств — со стороны преподавателя — на основе компетентностного и модульного подходов к содержанию педагогического образования, которые, в свою очередь, основаны на концептуальных подходах, представленных в исследованиях А.А. Вербицкого, А.В. Хуторского, Н.Н. Нарбекова, М.А. Безбородовой, О.А. Козыревой, А.В. Новикова. Рассматриваются информационно-аналитический, плано-прогностический, организационно-исполнительский, контрольно-диагностический, регулятивно-коррекционный этапы проектирования оценочных средств. Раскрываются содержание и планируемые результаты деятельности преподавателя, которые он получает в процессе проектирования оценочных средств психолого-педагогической подготовки бакалавров, обучающихся по профилю «Начальное образование». Перспективы исследования заключаются в том, чтобы определить уровни сформированности компетенций в том модуле, который связан с воспитательной деятельностью будущих учителей начальных классов и основан на процессе создания компетентностно-ориентированных профессиональных заданий.

Ключевые слова: начальное общее образование, педагог начального общего образования, модульный подход, ядро педагогического образования, модуль воспитательной деятельности, профессиональная компетенция, педагогическое проектирование, оценка профессиональных компетенций.

Для цитаты: Мурзина Н.П., Чердынцева Е.В. Проектирование средств оценки компетенций воспитательного модуля у будущих педагогов начального общего образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 81–88. DOI:10.17759/bppe.2023200108

Assessing the Competencies of the Educational Module for Future Teachers of Primary General Education: Design and Implementation

Natalya P. Murzina

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Eugenia V. Cherdyntseva

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3568-6984>, e-mail: evgeniacerdynceva@gmail.com

The article presents a solution to the problem of designing means for assessing professional competencies in future teachers of primary general education according to the module of educational activities of the Core of Higher Pedagogical Education. The authors substantiate the process of designing assessment tools by teachers on the basis of competency-based and modular approaches to the content of teacher education based on the conceptual approaches presented in the studies of A.A. Verbitsky, A.V. Khutorsky, N.N. Narbekov, M.A. Bezborodova, O.A. Kozyreva, A.V. Novikov. Information-analytical, planning-prognostic, organizational-executive, control-diagnostic, regulatory-corrective stages of designing evaluation tools are presented. The content and planned results of the teacher's activity are revealed in the course of designing evaluation tools for the psychological and pedagogical training of bachelors students in the profile "Primary education". The prospects of the study are to determine the levels of formation of the competencies of the module of educational activity in future primary school teachers based on the creation of competency-oriented professional tasks.

Keywords: *primary general education, teacher of primary general education, modular approach, the core of pedagogical education, the module of educational activities, professional competence, pedagogical design, assessment of professional competencies.*

For citation: Murzina N.P., Cherdyntseva E.V. Assessing the Competencies of the Educational Module for Future Teachers of Primary General Education: Design and Implementation. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 81–88. DOI:10.17759/bppe.2023200108 (In Russ.).

Введение

В сфере подготовки учителей начальных классов в 2021 году появился ряд важных документов: обновленный ФГОС начального общего образования, описание ядра педагогического образования и проект профессионального стандарта педагогов начального общего образования. В каждом из них представлены требования к содержанию подготовки учителя и к трудовым функциям учителя начальных классов. Важной составляющей профессиональной деятельности учителя являются психолого-педагогические компетенции, необходимые для реализации трудовых действий в области обучения, воспитательной и развивающей деятельности. Для оценки их сформированности необходим диагностический инструментарий — для текущей и промежуточной аттестации студентов. В педагогических вузах страны этот процесс в настоящее время находится на стадии становления. На современном этапе развития высшего образования педагогов актуальной является задача, связанная с проектированием средств оценки образовательных результатов будущих учителей начальных классов.

Методы

С целью решения этой проблемы определим методологические основы процесса оценки психолого-педагогической подготовки бакалавров профиля «Начальное образование». В соответствии с новыми требованиями к структуре, содержанию и процессу подготовки учителей, по мнению В.А. Болотова, профессиональные компетенции, формируемые в дисциплинах и практиках, должны быть приведены в соответствие требованиям профессионального стандарта педагога [2]. При этом данный процесс должен основываться на компетентностном подходе к педагогическому образованию в вузе.

Компетентностный подход позволяет понять, что именно нужно оценивать. Остановимся на авторских концепциях, которые стали основой для определения компетенций в ФГОС высшего образования третьего поколения. А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как интегративную характеристику личности, включающую совокупность знаний, умений, опыта, необходимых для качественной продуктивной деятельности [17]. И.А. Зимняя определяет компетенцию как совокупность качеств личности, позволяющих осуществлять деятельность в соответствии с социальными потребностями [6].

Эти позиции отражают, что каждая компетенция имеет определенную структуру, и выделенные авторами индикаторы являются критериями оценки готовности бакалавров к профессиональной деятельности. Процесс унификации педагогического образования «приведет как к положительным изменениям в профессиональной педагогической подготовке в вузах нашей страны, так и к ряду негативных последствий» [4; 9]. Положительным является то, что критерии оценки у всех вузов являются идентичными, а методические подходы к оценке каждый вуз разрабатывает самостоятельно, исходя из собственных условий подготовки педагогов. Исследователи этого процесса (А.Д. Каримова, В.О. Зверев) определяют его как «систему деятельности преподавателя, включающую выявление на основе качественных форм, методов и средств и интерпретацию данных о знаниях и умениях студентов решать задачи будущей профессиональной деятельности» [7]. Данное представление о процессе оценки выстроено на позициях «знаниевого» подхода, практика показывает, что наличие психолого-педагогических знаний у студентов не всегда помогает им в решении проблемной ситуации в педагогической деятельности.

Модульный подход к построению образовательной программы подготовки учителей позволяет объединять содержание педагогического образования в модули в соответствии с видами профессиональной деятельности педагога и его профессиональными задачами. При этом цель подготовки будущего педагога определяется как совокупность профессиональных компетенций обучающегося, достижение которой осуществляется посредством модульного построения содержания и структуры педагогического образования [10]. Структурирование содержания образования в соответствии с трудовыми действиями выступает в качестве ориентировочной основы для про-

ектирования оценочных материалов для каждого модуля и определения логики этого процесса. Для достижения эффективности данного процесса необходимо обеспечить технологичное его построение..

В контрольно-оценочной деятельности педагогов стал широко использоваться задачный подход. Его основы были заложены еще в работах психологов С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, которые доказали, что для достижения целей обучения необходимо определить связь между целью и действием, набор типовых задач, обеспечивающих овладение действиями [13; 14]. Поэтому проектирование средств оценки компетенций будущих педагогов основывается на концепциях задачного подхода. Исследователи в области педагогического образования используют понятия:

- профессиональная задача (рассматривается как ведущий элемент содержания профессиональной подготовки будущих педагогов) [9],
- ситуационная задача [1],
- проблемно-ситуационная задача [3],
- учебно-профессиональная задача [5].

С позиций ведущего вида деятельности студентов (учебно-профессиональной) и понимания сущности компетенции мы остановимся на выборе учебно-профессиональной задачи в качестве средства оценки. В.И. Земцова считает, что решение учебно-профессиональной задачи способствует активизации мыслительной и практической деятельности обучающихся, что способствует овладению ими исследовательским опытом и творческим мышлением [5]. Будущие педагоги должны продемонстрировать не только владение профессиональными действиями, но и личностные качества и свойства в процессе решения учебно-профессиональной задачи.

Содержание модуля воспитательной деятельности направлено на формирование компетентности будущего классного руководителя с учетом уровня школьного образования. В исследовании Т.И. Татьяниной обосновывается содержательное и процессуальное обеспечение учебных заданий для подготовки классного руководителя в двух четко дифференцированных подсистемах: информационно-содержательной и операционно-технологической.

Поэтому одна группа оценочных средств направлена на выявление ведущих понятий в области воспитания, вторая — на демонстрацию профессиональной компетентности классного руководителя [15]. В работах О.А. Козыревой, А.В. Новикова представлена компетентностная модель выпускника педагогического вуза, включающая области профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога, виды профессиональной деятельности и профессиональных задач, решение которых обеспечит их освоение будущими педагогами [8; 11].

Результаты и обсуждение

Раскроем этапы разработки оценочных средств, необходимых для диагностики освоения обучающимися модуля воспитательной деятельности «Ядра высшего педагогического образования», включающего следующие компетенции: воспитательной деятельности — ТФ.А/2.6, педагогической деятельности — ТФ. В/03.6, развивающей деятельности — ТФ.А/03.06 [12].

В соответствии с содержанием данных компетенций преподавателем могут быть созданы следующие виды компетентностно-ориентированных заданий:

- проектирование и проигрывание обучающимися воспитательного взаимодействия с младшими школьниками,
- тестовые задания в системе Moodle,
- проектирование студентами воспитательных кейсов,

- компетентностные профессиональные задачи по организации разных видов детской деятельности (учебной, игровой, трудовой, проектной и пр.) в различных формах (коллективной и индивидуальной).

Этапы проектирования оценочных средств соответствуют идеям концепции П.И. Третьякова об управлении педагогическими системами [16].

Первым этапом проектирования является информационно-аналитический. На этом этапе преподаватель определяет перечень компетенций, на оценивание которых будет направлено оценочное средство.

На планово-прогностическом этапе преподаватель планирует учебно-профессиональные задачи в соответствии с уровнями (пороговый, продвинутый, высокий) и определяет метапредметные задания тестовой части, проектирует задание творческой части, в котором предполагается выбор обучающимися оптимального способа решения практической, проблемной ситуации и аргументация сделанного выбора.

После этого преподаватель создает модельные ответы и шкалу оценивания результата решения профессиональной задачи, направленную на проверку перечня компетенций модуля.

На организационно-исполнительском этапе преподаватель использует средства оценки и проверяет сформированность профессиональных компетенций.

Контрольно-диагностический этап предполагает проведение педагогом оценочной процедуры и анализа полученных результатов.

На регулятивно-коррекционном этапе преподаватель осуществляет коррекцию оценочных средств контрольно-оценочной деятельности и процедуры самооценки студентов.

Выводы

1. Проектирование средств оценки компетенций воспитательного модуля у будущих педагогов начального общего образования основывается на компетентностном, модульном и задачном подходах, с учетом методических требований «Ядра высшего педагогического образования».

2. С целью объективной оценки сформированности у обучающихся компетенций преподавателю необходимо проектировать две группы компетентностно-ориентированных заданий: информационно-содержательную (тестовые задания в системе Moodle) и операционно-технологическую (компетентностные профессиональные задачи, проектирование и проигрывание будущими педагогами различных видов деятельности младших школьников, проектирование обучающимися воспитательных кейсов).

3. Перспективы исследования заключаются в проведении диагностики сформированности компетенций модуля воспитательной деятельности у будущих учителей начальных классов с применением компетентностно-ориентированных профессиональных заданий, в разработке заданий для осуществления мониторинга профессионального развития будущих педагогов.

Литература

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. СПб: КАРО, 2008. 96 с.
2. Болотов В.А. Аккредитация вузов: порядки и беспорядки // Образовательная политика. 2019. № 1-2 (77-78). С. 64–66.
3. Безбородова М.А. Проектирование модели практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Том 10. № 4.
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
5. Земцова В.И., Ткачева И.А. Технология решения учебно-профессиональных исследовательских задач со студентами технических специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 88–90.

6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
7. Каримова А.Д., Зверев В.О. Структура и содержание комплексной оценки образовательных результатов студентов магистратуры // Науковедение. 2015. Том 7. № 1.
8. Козырева О.А. Компетентностная модель выпускника как системообразующий фактор формирования компетенций бакалавров педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (155). С. 22–31.
9. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 392 с.
10. Нарбеков Н.Н. Модульно-компетентностный подход в современном высшем образовании // Universum: технические науки. 2022. № 1 (94). С. 10–12.
11. Новиков А.В. Теория решения педагогических задач в компетентностно-ориентированной технологии обучения [Электронный ресурс] // Педагогический журнал. 2020. Том 10. № 4-1. С. 174–178. doi:10.34670/AR.2020.90.56.026
12. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [Электронный ресурс] // КОДИФИКАЦИЯ.РФ URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (дата обращения: 12.01.2023).
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2010. 720 с.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Юрайт, 2023. 190 с.
15. Татьяна Т.В. Этапы формирования профессиональной компетентности будущего классного руководителя // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып. 73. Ч. 2. С. 176–179.
16. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. 288 с.
17. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16. doi:10.25586/RNU.HET.17.12.P.09

References

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Konstruirovaniye situatsionnykh zadach dlya otsenki kompetentnosti uchashchikhsya: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov shkol. Saint Petersburg: KARO, 2008. 96 p. (In Russ.).
2. Bolotov V.A. Akkreditatsiya vuzov: poryadki i besporyadki. *Obrazovatel'naya politika = The Educational Policy Magazine*, 2019, no. 1-2 (77-78), pp. 64–66. (In Russ.).
3. Bezborodova M.A. Proektirovaniye modeli prakticheskoi podgotovki studentov-pedagogov v usloviyakh shkol'no-universitetskogo partnerstva [Designing a model of practical training of students-teachers in the conditions of school-universitypartnership]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022. Vol. 10, no. 4. (In Russ.).
4. Verbitsky A.A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. Moscow: ITs PKPS, 2004. 84 s. (In Russ.).
5. Zemtsova V.I., Tkacheva I.A. Tekhnologiya resheniya uchebno-professional'nykh issledovatel'skikh zadach so studentami tekhnicheskikh spetsial'nostei [Technology of the decision educational-professional exploratory problems with student of the technical professions]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2008, no. 4, pp. 88–90. (In Russ.).
6. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, 2012, no. 6, pp. 2–10. (In Russ.).

7. Karimova A.D., Zverev V.O. Struktura i sodержanie kompleksnoi otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov magistratury [Structure and content of complex evaluation of educational results of master degree students]. *Naukovedenie = Naukovedenie*, 2015. Vol. 7, no. 1. (In Russ.).
8. Kozyreva O.A. Kompetentnostnaya model' vypusknika kak sistemoobrazuyushchii faktor formirovaniya kompetentsii bakalavrov pedagogicheskogo vuza [Competence model of graduates as a systemically important component of competences development of bachelors in pedagogical universities]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, no. 2 (155), pp. 22–31. (In Russ.).
9. Kozyrev V.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. (eds.). Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaya monografiya. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007. 392 p. (In Russ.).
10. Narbekov N.N. Modul'no-kompetentnostnyi podkhod v sovremennom vysshem obrazovanii [Modular competence approach in modern higher education]. *Universum: tekhnicheskie nauki = Universum*, 2022, no. 1 (94), pp. 10–12. (In Russ.).
11. Novikov A.V. Teoriya resheniya pedagogicheskikh zadach v kompetentnostno-orientirovannoi tekhnologii obucheniya [Theory of solving pedagogical problems in competencebased learning technology]. [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, 2020. Vol. 10, no. 4-1, pp. 174–178. doi:10.34670/AR.2020.90.56.026 (In Russ.).
12. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 No. AZ-1100/08 "O napravlenii informatsii" (vmeste s "Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh strukture i sodержaniyu ("Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya")" [Elektronnyi resurs]. *KODIFIKATsIYa.RF* URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-14.12.2021-N-AZ-1100_08/ (Accessed 12.01.2023). (In Russ.).
13. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. Saint Petersburg: Piter, 2010. 720 p. (In Russ.).
14. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Yurait, 2023. 190 p. (In Russ.).
15. Tatyana T.V. Etapy formirovaniya professional'noi kompetentnosti budushchego klassnogo rukovoditelya [Stages of formation professional competence future homeroom teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2021. Vyp. 73. Ch. 2, pp. 176–179. (In Russ.).
16. Tretyakov P.I. Upravlenie shkoloj po rezul'tatam: praktika pedagogicheskogo menedzhmenta. Moscow: Novaya shkola, 1997. 288 p. (In Russ.).
17. Khutorskoy A.V. Model' kompetentnostnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2017, no. 12, pp. 9–16. doi:10.25586/RNU.HET.17.12.P.09 (In Russ.).

Информация об авторах

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий, кафедра педагогики и психологии детства, факультет начального, дошкольного и специального образования, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Чердынцева Евгения Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, факультет начального, дошкольного и специального образования, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3568-6984>, e-mail: evgeniacerdynceva@gmail.com

Information about the authors

Natalya P. Murzina

PhD in Education, Docent, Head, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, School of Primary, Pre-school and Special Education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7717-7563>, e-mail: npmurzina@mail.ru

Eugenia V. Cherdyntseva

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, School of Primary, Preschool and Special Education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3568-6984>, e-mail: evgeniacerdynceva@gmail.com

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 24.03.2023

Accepted 24.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ

Енжеская М.В.

*Московский государственный психолого педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Статья посвящена изучению теоретико-методологических основ организации образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Автором обосновывается актуальность и практическая значимость темы исследования. Доказывается взаимосвязь образовательной среды и образовательного процесса, указываются критерии оценки эффективности последнего. Уточняется определение понятия «образовательный процесс», в частности, с позиции специального (инклюзивного) образования, рассматриваются принципы организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья. Уточняется перечень элементов данного процесса, делается акцент на необходимости его расширения еще одной составляющей — научным подходом. Аргументируется тезис о ценности компетентностного подхода. Предполагается, что заложение его в модель организации образовательного процесса уже в начальной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволит полностью исключить любые предикторы и триггеры микросоциальной эксклюзии.

Ключевые слова: образовательный процесс, инклюзивное обучение, начальная школа, ограниченные возможности здоровья, особые адаптивные потребности.

Для цитаты: Енжеская М.В. Организация образовательного процесса в начальной школе для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 89–97. DOI:10.17759/bppe.2023200109

Organization of the Educational Process in the Primary School for Students with Disabilities

Marina V. Enzevskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

The article is devoted to the study of the theoretical and methodological foundations of the organization of the educational process in primary school for students with disabilities. The author substantiates the relevance and practical significance of the research topic. The relationship between the educational environment and the educational process is proved, criteria for evaluating the effectiveness of the latter are indicated. The definition of the concept of “educational process” is clarified, in particular, from the point of view of special (inclusive) education, the principles of the organization of the educational process for children with disabilities are considered. The list of elements of this process is specified, the emphasis is placed on the need to expand it with another component — the scientific approach. The thesis about the value of the competency-based approach is argued. It is assumed that its inclusion in the model of the organization of the educational process already in primary school for students with disabilities will completely eliminate predictors and triggers of microsocial exclusivity.

Keywords: *educational process, inclusive education, primary school, health disabilities, special adaptive needs.*

For citation: Enzevskaya M.V. Organization of the Educational Process in the Primary School for Students with Disabilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 89–97. DOI:10.17759/bppe.2023200109 (In Russ.).

В настоящее время мир переживает уникальный по своей природе и содержанию комплекс кризис-индуцированных процессов, прямо или косвенно отражающихся на жизнедеятельности современного общества. Ответом на вызываемые данными процессами изменения становится системная адаптация, поиск новых смыслов и способов организации социальных моделей государств, где приоритетное место априори отводится человеческому ресурсу. В связи с этим перед современной системой школьного образования ставится качественно новая, беспрецедентно ответственная задача по воспитанию личности, способной к ориентированию в условиях устанавливающейся реальности, взаимодействию с социумом и, как очень точно отмечают Т.В. Ермолова и соавт., «личности толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию» [5, с. 184]. Все это приобретает особую актуальность, когда речь идет о **детях с ограниченными возможностями здоровья** и, как следствие, о проблеме обеспечения специальных (инклюзивных) условий их жизнедеятельности (обучения, досуг, труда), согласующихся со спецификой их **адаптивных возможностей (образовательных потребностей)**.

Акцент на последних важно делать в той связи, что приоритетными в рассматриваемом контексте должны выступать не только психологические и физиологические свойства, а именно «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных

возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, мотивационных и проч.), которые может проявить ребенок с нарушениями развития в процессе обучения» [8, с. 62] (Т.Г. Богданова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский и проч.). В этой связи считаем более целесообразным говорить о категории детей с особыми адаптивными возможностями и особыми образовательными потребностями, которые, согласно М.А. Федоровой и соавт., в силу состояния здоровья и развития не имеют возможности (не способны) к «самообслуживанию, самостоятельному передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, освоению образовательных программ, иными словами, адаптации в обществе, без специально созданных условий» [15, с. 39].

Из этого следует, что для удовлетворения социального запроса на воспитание личности — социально-ориентированной, самостоятельно мыслящей, коммуникативно-адаптивной и проч. — первостепенной задачей субъектов микросоциума таких детей, т. е. семьи и образовательной организации, является **формирование пространства и процессов** в нем, учитывающих их физиологические, социальные, психологические и образовательные потребности, и, вместе с тем, согласующихся с принятыми критериями воспитания, развития и обучения (А.А. Алмазова, О.Е. Грибова, Т.С. Зыкова, В.З. Кантор, Л.В. Лопатина, О.С. Никольская, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина и проч.).

Актуальность и значимость данной проблемы подтверждается как спецификой проектирования дифференцированных программ коррекционно-развивающего обучения, так и их общностью; сходство обнаруживается при сопоставлении сложностей адаптации к требованиям неструктурированной специальным образом образовательной среды (Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина и проч.). Если же говорить о программной дифференциации, то современная система школьного обучения ориентирована на интеграцию следующих **подходов**, в т. ч., учитываемых при формировании (организации) указанных ниже пространства и процессов.

Подходы, на основе которых происходит программная дифференциация в образовательной организации, где обучаются дети с ОВЗ [3]

- четкая постановка цели обучения, соответствующая уровню учащихся с ОВЗ, ОАВ (особыми адаптивными возможностями), ООП (особыми образовательными потребностями);
- обеспечение учителей и учащихся учебно-методическими комплексами и ресурсами, способствующими достижению успеха и прогресса в обучении;
- разработка методов подачи материала и способов опроса с целью увеличить вовлеченность учащихся с ОВЗ и ООП в процесс обучения;
- объяснение темы урока с опорой на практику, предоставлением учащимся возможности работать с конкретными материалами (например, ткани, строительные материалы и т. д.);
- индивидуальное обучение и обучение в небольших группах, способствующее постепенному вовлечению учеников с ОВЗ и ООП в учебный процесс в общем классе;
- обеспечение «особенных» учащихся дополнительными занятиями с целью формирования у них основных навыков по базовым предметам;
- проведение анализа ошибок учащихся для четкого определения областей материала, при изучении которого возможны затруднения на последующих этапах обучения;
- развитие «партнерской», или «товарищеской», системы обучения, в которой типично развивающиеся одноклассники работают со своими «особенными» сверстниками в малых совместных группах или на дополнительных занятиях, принимая участие в объяснении материала.

В системе современного научного знания о структуре и функциях **образовательной среды** последняя рассматривается как естественно или искусственно созданное социокультурное окружение (В.В. Хуторской), а также как система психолого-педагогических влияний и условий (И.В. Ермакова, Н.И. Поливанова, И.С. Савенков, И.М. Улановская, В.А. Ясвин и проч.); от эффективности организации взаимодействия с ней обучающихся с ограниченными возможностями здо-

ровья будет зависеть качество образовательного процесса. **Эффективность образовательного процесса** оценивается с позиции сформированности комплекса способностей (умений, навыков), в основу которого положены представления о коммуникативных и познавательных способностях (умениях, навыках) (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и проч.). По Т.А. Соловьевой, последние целесообразно рассматривать в единстве из **двух элементов**, где первый элемент условно можно назвать «средствами» решения задач обучения и общения, второй — как «использование существующих средств самостоятельно или с помощью взрослого в ситуационных обстоятельствах разной степени сложности» [13, с. 14].

Безусловно, качество образовательного процесса также во многом зависит и от эффективности его организации участниками специальной (инклюзивной) образовательной экосистемы — педагогами (учителя, психологи, социальные педагоги, логопеды), тьюторами, координаторами, родителями и проч. [10]. В самом общем виде под **организацией образовательного процесса** понимается деятельность педагога (педагогов), направленная на формирование и регулирование структуры взаимодействий и взаимоотношений с обучающимися, имеющая своей целью обучение, воспитание и развитие, передачу знаний, формирование и создание потенциала для развития умений и навыков [9, с. 54].

Таким образом, под организацией образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — специальный (инклюзивный) образовательный процесс) следует понимать такую деятельность педагога (педагогов), которая учитывает особые адаптивные возможности и образовательные потребности детей данной категории, что, согласно А.А. Наумовой и соавт., как правило, выражается в согласованности соответствующей модели с рядом **принципов**.

Принципы организации специального (инклюзивного) образовательного процесса

Принципы составлены автором по: [4, с. 100; 7, с. 133; 12, с. 134]:

- по отношению к ребенку с ОВЗ как обучающемуся НОО: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения, — адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;
- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ как обучающимся специального класса: триединство ориентиров — на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);
- по отношению к педагогу — учителю специального класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;
- по отношению к ОО, реализующей специальное обучение детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация обеспечения процесса обучения и социализации;
- по отношению к системе НОО в целом: оптимизация ресурсов системы образования по созданию базовых ОО для реализации специального образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в специальном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности.

Целью специального (инклюзивного) образовательного процесса, на наш взгляд, является достижение обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предметных и мета-предметных результатов (знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей) педагогическими средствами, методами и инструментами (технологиями) в соответствии с образовательными потребностями и адаптивными возможностями (образовательными потребностями) детей указанной категории.

Указанная согласованность, по мнению А.С. Сунцовой, предполагает решение проблемы образования младших школьников данной категории «за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат <...>, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе» [14, с. 8–9].

Безусловно, важно, чтобы указанная модель отличалась многовариантностью, гибкостью, динамизмом, однако, с четким соблюдением **структурной базы специального (инклюзивного) образовательного процесса** — организационного (управление всеми процессами), содержательного (определение воспитательных, развивающих, собственно образовательных и коррекционных процессов) и ценностного (принятие философии «работы» с детьми с ОВЗ) компонентов [6].

Структура образовательного процесса, основы управления его организацией и оценкой эффективности (результативности) также изучалась такими известными учеными, как Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Жернов, М.А. Данилин, М.Е. Дуранов, П.Ф. Каптерев, Б.Г. Лихачев, И.П. Подласый и проч. Несмотря на отсутствие единства в трактовке категории «образовательный процесс», ученые, безусловно, с некоторыми поправками, сходятся во мнении относительно его структуры. Согласно Ю.К. Бабанскому, **элементами образовательного процесса** являются: цель, средства, принципы, методы, формы взаимодействия педагога и обучающихся, содержание и средства [2, с. 38]. Однако, с нашей точки зрения, в условиях трансформации парадигмы образования, в т. ч. начального, первостепенное значение должен занимать еще один элемент — **научный подход к организации образовательного процесса**.

Доказательством актуальности выдвинутого нами тезиса является то, что современные ученые констатируют наличие следующего **противоречия** между:

- необходимостью решить отраслевую проблему, связанную с научно обоснованным сопровождением практики организации образовательного процесса, — с точки зрения обеспечения стандартизированных требований к образовательным (предметным и метапредметным) результатам;
- отсутствием методических рекомендаций, теоретических разработок и практических основ в коррекционной педагогике, которые предусматривают ориентацию на достижение результата и управлением им в условиях не структурированной специальным образом образовательной среды. Т. е. среды, которая бы учитывала особые адаптивные возможности и образовательные потребности детей с ОВЗ [13].

Более того, полагаем, что именно научный подход к организации образовательного процесса позволит воспитать «личность, способную к ориентированию в условиях устанавливающейся реальности, взаимодействию с социумом, личность толерантную, коммуникабельную, самостоятельно мыслящую и способную к сопереживанию и состраданию».

Следует отметить, что к настоящему времени скопился достаточно широкий фундамент научного знания, на отдельных компонентах которого возможно формулировать соответствующий научный подход (безусловно, при участии теоретиков и практиков коррекционной педагогике, а также внешних участников экосистемы — вузов, инновационных и научно-исследовательских центров, иных профильных и непрофильных организаций и учреждений):

- синергетическая концепция (Т.П. Дмитриева, Н.Я. и М.М. Семаго),

- системный подход (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина),
- социально-педагогическая парадигма (И.А. Липский),
- антропологический подход (В.И. Андреев, Н.М. Борытко) и проч.

Принимая во внимание достаточно активную в последние годы практику интеграции указанного подхода в различные публичные институциональные сферы (государственное и муниципальное управление отраслевым развитием страны) через призму **концепции доказательств** (принятие управленческих решений на основе результатов научного анализа больших данных в социальной, экономической, политической, культурной и иных сферах) [11], апробация этой практики в сфере инклюзивного образования — в потенциале — могла бы существенно усовершенствовать его ключевые процессы и, вместе с тем, — результаты. Тем самым — приблизить организационную модель обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (различных возрастных категорий) к международным «стандартам».

Как представляется, учитывая вектор и тренды современного образования, в частности, начального, наиболее актуальным может стать **компетентностный подход** (А.В. Хуторской, Н.М. Старова). Он предусматривает:

во-первых, попытку представления образовательного процесса не только в контексте усвоения суммы знаний, умений и навыков, но и с позиции социализации в обществе, овладения школьником традициями социальной и, впоследствии, профессиональной культуры, которая позволяет, в свою очередь, взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным — вне зависимости от характера ограничений возможностей здоровья;

во-вторых, интерпретацию компетентности как меры актуализации различных компетенций в процессе их развития, связанных с самоактуализацией личности школьника в различных видах деятельности — образовательной, досуговой, бытовой, профессиональной и проч.

С нашей точки зрения, закладывание данного подхода в модель организации образовательного процесса уже в начальной школе — для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — позволит полностью исключить любые предикторы и триггеры **микросоциальной эксклюзии**, т. е. исключения (намеренного или ненамеренного) из системы социальных отношений. В частности, через барьеризацию доступа к необходимым ресурсам, включая образовательные (знания, умения, навыки) и возможности реализации прав и свобод (на образование, досуг, труд и проч.) (Ф.М. Бородкин, О.В. Исакова, С.В. Коржук). Нивелирование данных предикторов и триггеров в настоящее время — одна из сложнейших в плане решения современными социальными институтами проблем современности, требующая комплексного подхода.

Следует согласиться с заключением Л.Х. Азизовой о том, что адекватная и полезная инклюзия — это полное и искреннее участие всех членов микросоциального сообщества в жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 9]. А оно, с нашей точки зрения, должно характеризоваться как **социокультурным благополучием**, в частности, доступностью качественного образования, характеризуемого адаптивно организованным и обеспечивающим эффективность и результативность (предметную и метапредметную) образовательным процессом, так и **психологическим благополучием**, выражением которого является то, что школьник с ограниченными возможностями здоровья стабильно комфортно чувствует себя в микро- и макросоциальной среде, испытывает стойкое чувство позитивной самоидентификации. Это, как представляется, в потенциале, даст ему возможность стать («вырасти в») «толерантной, коммуникабельной, самостоятельно мыслящей и способной к сопереживанию и состраданию» личностью, способной к самообеспечению необходимыми социально-экономическими благами (**социально-экономическое благополучие**), а также равными возможностями (в реализации своих прав, свобод и, что не менее важно, интересов) (**политико-правовое благополучие**).

Литература

1. Азизова Л.Х. Актуальные направления снижения [эффектов] социальной эксклюзии детей с ОВЗ в современных условиях // Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями / Сборник материалов II Всероссийской конференции «Научные основы здоровьесбережения детей с особыми образовательными потребностями» (27 октября 2022 года, г. Москва). М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. С. 6–11.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
3. Близнюк О.А. Модели организации учебного процесса в инклюзивных образовательных условиях [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 11-3 (101). С. 98–103. doi:10.23670/IRJ.2020.101.11.089
4. Гочошвили Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы // Вестник науки и образования. 2019. № 12-1 (66). С. 98-101.
5. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В., Дедова О.В., Гузова А.В. Исследование возможностей применения иммерсивного опыта изучения иностранного (английского) языка в мирах виртуальной реальности детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2022. Том 12. № 4. С. 183-202. doi:10.15293/2658-6762.2204.09
6. Ильина А.В. Моделирование процессов управления реализацией основной образовательной программы общеобразовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6.
7. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении: инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. Волгоград: Учитель, 2013. 147 с.
8. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 5. С. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (дата обращения: 16.02.2023).
9. Паевская С.Л. Образование как система и как процесс // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2013. №8. С. 51–59.
10. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях: Учебно-методическое пособие / под ред. Афанасьевой Н.В. Вологда: ВИРО, 2020. 112 с.
11. Пушкарева Г.В., Михайлова О.В., Батоврина Е.В. Взаимодействие государства и научно-экспертного сообщества: перспективы доказательной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2022. Том 18. №1. С. 23–38. doi:10.21638/spbu23.2022.102
12. Сибиряков А.В., Кулмурзаев Н.М., Шайдуллаев Р.Б., Макамбаева Д.И. Особенности воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Том 16. №1. С. 132–139. doi:10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15
13. Соловьева Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2019. 42 с.
14. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: Учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
15. Федорова М.А., Нелепко К.С., Фандеева Д.А. Инклюзивное образование как социально-педагогический фактор модернизации высшего образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: тенденции, проблемы, перспективы: Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 39–42.

References

1. Azizova L.Kh. Aktual'nye napravleniya snizheniya [effektov] sotsial'noi eksklyuzii detei s OVZ v sovremennykh usloviyakh // *Nauchnye osnovy zdorov'esberezheniya detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami / Sbornik materialov II Vserossiiskoi konferentsii "Nauchnye osnovy zdorov'esberezheniya detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami" (27 oktyabrya 2022 goda, g. Moskva)*. Moscow: FGBNU "IKP RAO" Publ., 2022, pp. 6–11. (In Russ.).
2. Babansky Yu.K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa: Metod. osnovy. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 192 p. (In Russ.).
3. Bliznyuk O.A. Modeli organizatsii uchebnogo protsessa v inklyuzivnykh obrazovatel'nykh usloviyakh [Models of educational process organization in inclusive educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, 2020, no. 11-3 (101), pp. 98–103. doi:10.23670/IRJ.2020.101.11.089 (In Russ.).
4. Gochoshvili N.G. Inklyuzivnoe obrazovanie: kharakteristika, sushchnost', printsipy [Inclusive education: characteristics, essence, principles]. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Herald of Science and Education*, 2019, no. 12-1 (66), pp. 98-101. (In Russ.).
5. Ermolova T.V., Savitskaya N.V., Dedova O.V., Guzova A.V. Issledovanie vozmozhnostei primeneniya immersivnogo opyta izucheniya inostrannogo (angliiskogo) yazyka v mirakh virtual'noi real'nosti det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Study of the possibilities of applying immersive experience of learning a foreign (English) language in the virtual reality worlds of children with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Science for Education Today*, 2022. Vol. 12, no. 4, pp. 183-202. doi:10.15293/2658-6762.2204.09 (In Russ.).
6. Ilina A.V. Modelirovanie protsessov upravleniya realizatsiei osnovnoi obrazovatel'noi programmy obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Modeling of processes of management of implementation of the basic educational programs of general educational institutions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 6. (In Russ.).
7. Naumov A.A., Sokolova V.R., Sedegova A.N. (Eds.). Integrirovannoe i inklyuzivnoe obuchenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii: innovatsionnyi opyt. Volgograd: Uchitel', 2013. 147 p. (In Russ.).
8. Lubovsky V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, 2013. Vol. 5, no. 5, pp. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy (Accessed 16.02.2023). (In Russ.).
9. Paevskaya S.L. Obrazovanie kak sistema i kak protsess. *Ekonomika i upravlenie: analiz tendentsii i perspektiv razvitiya*, 2013, no. 8, pp. 51–59. (In Russ.).
10. Afanasyeva N.V. (Ed.). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, detei-invalidov v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: Uchebno-metodicheskoe posobie. Vologda: VIRO Publ., 2020. 112 p. (In Russ.).
11. Pushkareva G.V., Mikhailova O.V., Batovrina E.V. Vzaimodeistvie gosudarstva i nauchno-ekspertnogo soobshchestva: perspektivy dokazatel'noi politiki v Rossiiskoi Federatsii [Interaction of government, scientific and expert community: Prospects of evidence-based policy in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS = Political Expertise: POLITEX*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 23–38. doi:10.21638/spbu23.2022.102 (In Russ.).
12. Sibiryakov A.V., Kulmurzaev N.M., Shaidullaev R.B., Makambaeva D.I. Osobennosti vospitaniya i obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Peculiarities of education and teaching of children with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya = Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022. Vol. 16, no. 1, pp. 132–139. doi:10.17238/issn1998-5320.2022.16.1.15 (In Russ.).
13. Solovyova T.A. Sistemnyi podkhod k organizatsii vklucheniya mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nuyu sredu: Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. Moscow, 2019. 42 p. (In Russ.).
14. Suntsova A.S. Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. Izhevsk: Izd-vo "Udmurtskii universitet", 2013. 110 p. (In Russ.).

15. Fedorova M.A., Nelepko K.S., Fandeeva D.A. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sotsial'no-pedagogicheskii faktor modernizatsii vysshego obrazovaniya. *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya i studenta: tendentsii, problemy, perspektivy: Sbornik materialov IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina Publ., 2016, pp. 39–42. (In Russ.).

Информация об авторах

Енжевская Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Information about the authors

Marina V. Enzevskaya

PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-5231>, e-mail: enzhevskayamv@mgppu.ru

Получена 19.02.2023

Received 19.02.2023

Принята в печать 25.03.2023

Accepted 25.03.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников

Воронкова И.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Расторгуева М.Д.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Енукова М.О.

Школа № 67 (ГБОУ «Школа № 67»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-8390>, e-mail: enukova@gmail.com

Статья направлена на выявление особенностей коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах: в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова (РО) и в системе традиционного обучения (ТО). В исследовании приняли участие 41 третьеклассник, из них 21 обучающийся в системе РО и 20 — в системе ТО. Использовались следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Л. Андреевой), тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что наиболее сформированными коммуникативными компетенциями у обучающихся 3-х классов по системе РО являются: устанавливать контакт, уметь обратиться с просьбой к сверстнику, адекватно реагировать на критику собеседника и на провоцирующее поведение с его стороны. Третьеклассники, обучающиеся в системе ТО, продемонстрировали недостаточный уровень сформированности таких коммуникативных умений, как обратиться за помощью к сверстнику и учителю, задавать вопросы. Отмечается, что положительное отношение к учению характерно для половины третьеклассников, обучающихся по системе РО, в то время как для того же числа обучающихся по ТО типична сниженная мотивация к учению и, в целом, нейтральное или отрицательное отношение к учению.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, эмоциональное отношение к учению, учебная мотивация, универсальные учебные действия.

Для цитаты: Воронкова И.В., Расторгуева М.Д., Енукова М.О. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2023200110

Features of Communicative Competencies, Educational Motivation, and Emotional Attitude to Learning of Primary School Students

Inna V. Voronkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Marina O. Erukova

School No. 67, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-8390>, e-mail: enukova@gmail.com

The article is aimed at identifying the features of communicative competencies, educational motivation, and emotional attitude to learning of primary school students studying in different didactic systems: the Elkonin — Davydov System of developmental education (DE) and the traditional education (TE). 41 third graders took part in the study, 21 of them enrolled in the Elkonin-Davydov System of developmental education, 20 in the traditional education. The following methods were used: diagnostics of educational motivation and emotional attitude to learning (modification of A.L. Andreeva), L. Mikhelson's test of communication skills (adaptation by Y.Z. Gilbukh). The results obtained make it possible to say that the most formed communicative competencies of students of the 3rd grades DE are: to establish contact, to be able to make a request to a peer, to respond adequately to the criticism of the interlocutor and to provoking behavior on his part. Third graders studying in the TE system demonstrated an insufficient level of formation of such communicative competencies as asking for help from a peer and a teacher, asking questions. It is noted that a positive attitude to learning is typical for half of third graders studying in the DE system, while, for the same number of students, a reduced motivation to study and, in general, a neutral or negative attitude to learning is typical.

Keywords: *communicative competencies, emotional attitude to learning, educational motivation, universal educational actions.*

For citation: Voronkova I.V., Rastorgueva M.D., Erukova M.O. Features of Communicative Competencies, Educational Motivation, and Emotional Attitude to Learning of Primary School Students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2023200110 (In Russ.).

Введение

Умение учиться является важным новообразованием младшего школьного возраста, которое в дальнейшем становится более общей способностью к саморазвитию [10]. В отечественной психолого-педагогической литературе отмечается, что развитие младшего школьника происходит именно в рамках «высокоорганизованной практики», практики самоизменения, строящейся в «...специально организованных формах, общении и взаимодействии с другими людьми...», в первую очередь, с учителем и со сверстниками [8, с. 161]. В первом десятилетии 21 века был проведен ряд исследований, изучающих разнообразные эффекты системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова [3; 4; 5; 9; 11]. Результаты подобных исследований показали, что в классах, где учителя систематически и целенаправленно организуют учебную деятельность через совместную учебную работу, наблюдается положительная динамика в проявлении учебной самостоятельности и учебной мотивации. Среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности, по мнению В.В.Рубцова, наиболее важными с психологической точки зрения являются коммуникация и рефлексия, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности [7]. Именно в совместной деятельности младшего школьника с учителем и со сверстниками формируются такие важные коммуникативные компетенции, как умение вступить в контакт с другим человеком, умение оказать поддержку сверстнику, умение обратиться к сверстнику и учителю с просьбой, умение адекватно реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника. Важной характеристикой содержательного общения участников между собой является эмоциональная составляющая, выражающаяся в отношении к учению. Отношение к учению, по мнению А.Д. Андреевой, рассматривается в единстве его мотивационного (знания учащегося о том, ради чего он учится) и эмоционального (эмоциональных переживаний) компонентов [1; 6]. Отношение школьников к учению — ключевой вопрос учебной деятельности, который определяет характер протекания учебного процесса и качество усвоения знаний учащимися. Л.И. Божович более полувека назад обращала внимание на то, что эмоции и чувства ребенка являются отражением имеющихся у него актуально действующих потребностей [2]. Эмоциональное отношение школьника к учению отражает, в какой мере учебная деятельность отвечает имеющимся у него актуальным потребностям. Большинство исследователей придают большее значение мотивационной составляющей отношения к учению, в то время как эмоциональный компонент не менее важен.

Целью настоящего исследования является выявить особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у обучающихся 3-х классов.

Наше предположение заключается в том, что младшие школьники, обучающиеся в системе Эльконина — Давыдова, показывающие более высокий уровень сформированности коммуникативных умений (умений сотрудничать), демонстрируют более положительное отношение к учению.

Результаты и обсуждение

Выборка исследования состояла из 41 обучающегося двух 3-х классов средней общеобразовательной школы г. Москвы. Один класс (20 чел.) обучается в рамках традиционной дидактической системы, второй класс (21 чел.) — системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова.

Особенности коммуникативных умений изучались с применением теста-опросника коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). Данный опросник позволяет выявить способ общения (зависимый, компетентный, агрессивный) и определить сформированность таких компетенций, как умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника, реагирование на справедливую и несправедливую критику, реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника, умение обратиться к сверстнику с просьбой, уме-

ние ответить отказом на чужую просьбу, умение самому оказать и принять сочувствие и поддержку со стороны сверстников и умение вступить в контакт с другим человеком.

На рис. 1 представлены результаты диагностики коммуникативных компетенций третьеклассников, обучающихся в разных дидактических системах. Большая часть обучающихся РО показали компетентный уровень сформированности таких коммуникативных умений, как устанавливать контакт, обратиться с просьбой к сверстнику, адекватно реагировать на критику собеседника и на провоцирующее поведение с его стороны. Полученные результаты можно объяснить тем, что на уроках обучающиеся включены в ситуации взаимодействия со сверстником и с учителем, что позволяет развивать и совершенствовать вышеуказанные умения. Только у двух обучающихся РО наблюдается зависимый уровень (недостаточный уровень сформированности) компетенции «умение ответить отказом на чужую просьбу». Почти у половины учеников класса ТО выявлен зависимый способ общения, т. е. недостаточный уровень сформированности таких коммуникативных компетенций, как установить контакт со сверстником, умение обратиться к сверстнику с просьбой, задать ему вопрос, адекватно реагировать на критику. Данные результаты можно объяснить отсутствием на уроках ситуаций, в которых данные умения могли быть сформированы. Важным представляется тот факт, что младший школьный возраст является сензитивным для формирования и развития рассматриваемых в исследовании коммуникативных компетенций.

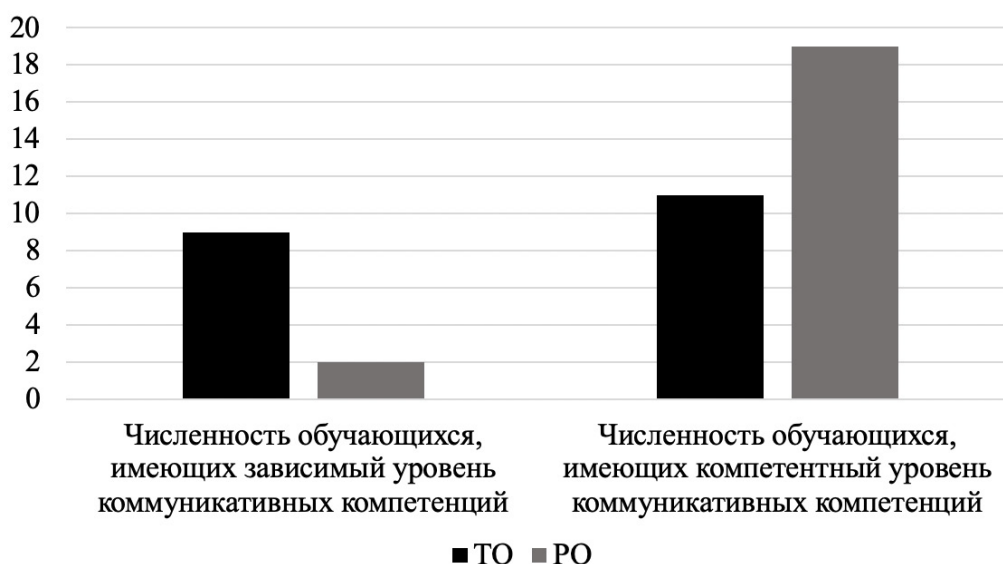


Рис. 1. Сравнительная диаграмма результатов диагностики по тесту-опроснику коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)

Для качественного анализа результатов диагностики был использован критерий углового преобразования Фишера (табл. 1). Статистически подтверждены различия двух групп ($p < 0,01$).

Табл. 1. Описательная статистика и результаты диагностики по тесту-опроснику коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)

Группа	Численность обучающихся					
	Общая	Имеющих зависимый уровень	ϕ	Общая	Имеющих компетентный уровень	ϕ
ТО	20	9	2,699 ($p < 0,01$)	20	11	2,698 ($p < 0,01$)
РО	21	2		21	19	

На рис. 2 видно, что у более половины учащихся по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова сформирована мотивация учения на II уровне, что характеризуется продуктив-

ной мотивацией, обусловленной позитивным отношением к учению. В то время как у половины обучающихся ТО выявлен IV уровень, то есть у этих обучающихся снижена мотивация, такие дети чувствуют «школьную скуку», сопровождающуюся негативными переживаниями и в целом отрицательным отношением к обучению.

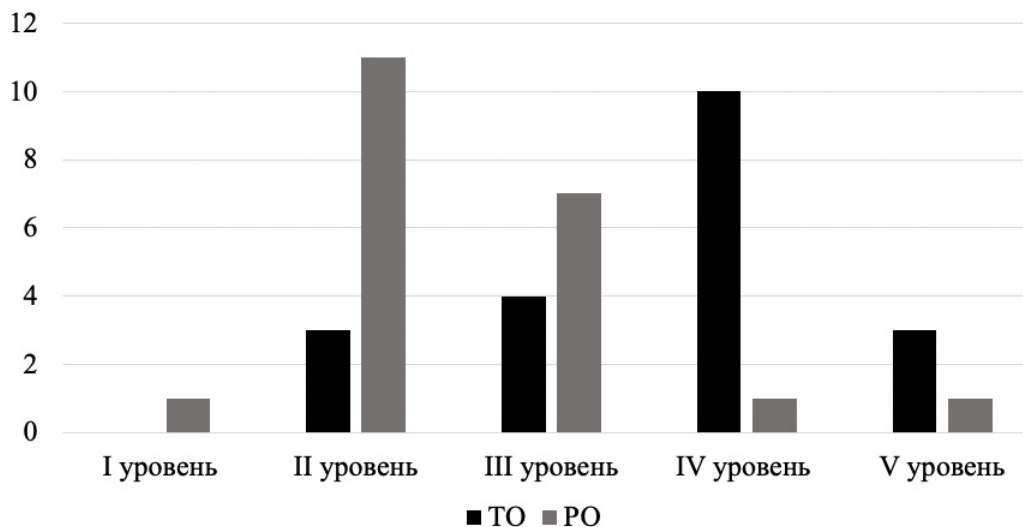


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева)

Согласно результатам диагностики мотивации учения (табл. 2) заметны статистически значимые различия двух групп по II и IV уровням, что подтверждают значения критерия углового преобразования Фишера ($p < 0,01$).

Табл. 2. Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева)

	Группа	
	ТО	РО
Численность обучающихся	ТО	РО
Общая	20	21
I уровень	0	1
φ	1,408 ($p > 0,05$)	
Общая	20	21
II уровень	3	11
φ	2,634 ($p < 0,01$)	
Общая	20	21
III уровень	4	7
φ	0,972 ($p > 0,05$)	
Общая	20	21
IV уровень	10	1
φ	3,619 ($p < 0,01$)	
Общая	20	21
V уровень	3	1
φ	1,138 ($p > 0,05$)	

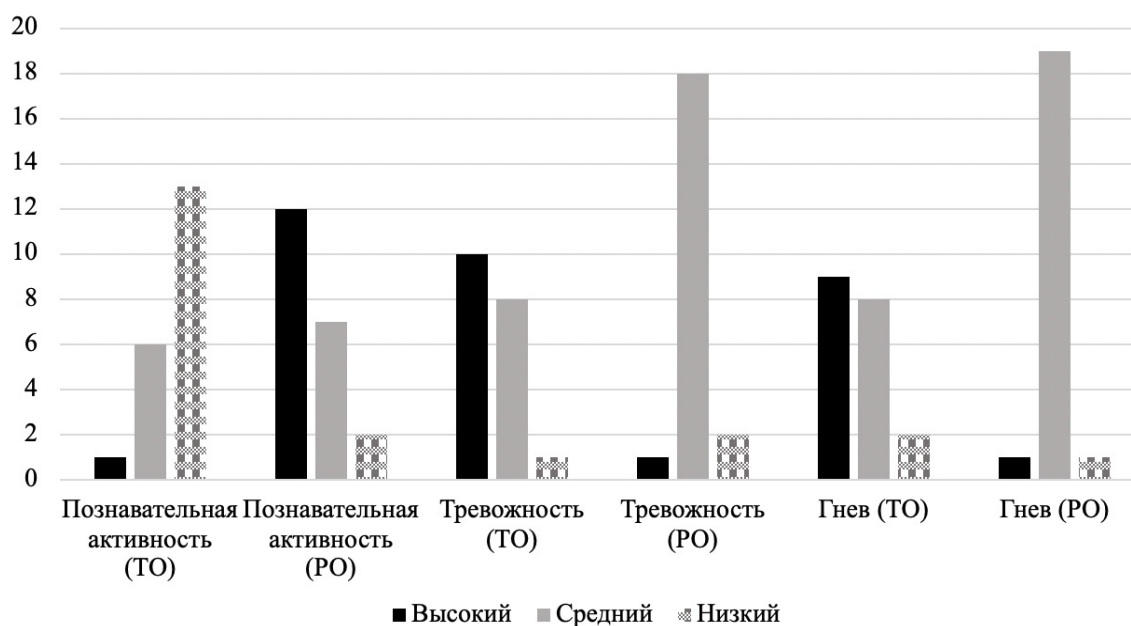


Рис. 3. Результаты диагностики эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреева)

Результаты диагностики показали, что большинство учащихся РО демонстрируют высокий и средний уровни познавательной активности, средний уровень тревожности и низкий уровень негативных проявлений (гнев), что свидетельствует в целом о положительном отношении к учению. Эти данные в очередной раз подтверждают, что система развивающего обучения Эльконина — Давыдова позволяет создать условия для раскрытия возможностей младших школьников в соответствии возрастным особенностям. Для большинства учащихся ТО характерен низкий уровень познавательной активности, высокий и средний уровни тревожности, а также высокий и средний уровни проявления гнева, что указывает на сниженный положительно эмоциональный фон у обучающихся. Эти данные в очередной раз подтверждают, что система развивающего обучения Эльконина — Давыдова в наибольшей степени позволяет создать условия для раскрытия возможностей младших школьников: на уроках создаются проблемные ситуации, включаясь в которые дети реализуют потребности в самостоятельном приобретении знаний и во взаимодействии как с учителем, так и со сверстниками.

Полученные результаты, описанные в данной статье, могут выступить первичными данными для дальнейшего исследования проблемы связи учебного сотрудничества младших школьников и их эмоционального отношения к учению на более репрезентативной выборке.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84–92. doi:10.17759/chp.2021170112
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. 400 с.
3. Воронкова И.В., Лагутина Е.Н., Адаскина А.А. Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 32–48. doi:10.17759/psyedu.2022140103
4. Воронкова И.В., Уляшев К.Д. Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 44–52. doi:10.17759/psyedu.2018100405

5. Денисенкова Н.С. Исследование учебной мотивации первоклассников в различных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 5–15. doi:10.17759/pse.20202501012
6. Емельянова Е.А., Голованова И.А., Лобакова К.В. Проявление тревожности у школьников при переходе в основную школу // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Том 10. № 4.
7. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
8. Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. Мыслить по Выготскому [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 160–161. doi:10.17759/chp.2021170320
9. Санина С.П., Расторгуева М.Д. Психолого-педагогические основы подготовки педагогов к развитию исходных представлений младших школьников (на материале курса «Окружающий мир») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406
10. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Tsukerman (дата обращения: 11.02.2023).
11. Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 4. С. 56–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2003_n4/Tsukerman (дата обращения: 11.02.2023).

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84–92. doi:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Saint Petersburg: Piter, 2008. 400 p. (In Russ.).
3. Voronkova I.V., Lagutina E.N., Adaskina A.A. Osobennosti uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu obuchayushchikhsya 4-kh klassov (na primere traditsionnogo i razvivayushchego obucheniya) [Features of Educational Motivation and Emotional Attitude to Learning of 4-grade Students (on the Example of Traditional and Developmental Education)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 32–48. doi:10.17759/psyedu.2022140103 (In Russ.).
4. Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Vzaimosvyaz' predmetnykh i metapredmetnykh rezul'tatov v "profile uchebnykh rezul'tatov" pervoklassnikov [Interconnection between Subject and Meta-Subject Results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 44–52. doi:10.17759/psyedu.2018100405 (In Russ.).
5. Denisenkova N.S. Issledovanie uchebnoi motivatsii pervoklassnikov v razlichnykh obrazovatel'nykh sredakh [Exploring First Graders' Learning Motivation in Different Educational Environments] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 5–15. doi:10.17759/pse.20202501012 (In Russ.).
6. Emelyanova E.A., Golovanova I.A., Lobakova K.V. Proyavlenie trevozhnosti u shkol'nikov pri perekhode v osnovnuyu shkolu [Manifestation of anxiety in schoolchildren during the transition to primary school]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022. Vol. 10, no 4. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii u detei v protsesse obucheniya. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p. (In Russ.).
8. Rubtsov V.V., Kudryavtsev V.T. Myslit' po Vygotskomu [Thinking According to Vygotsky] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 160–161. doi:10.17759/chp.2021170320 (In Russ.).

9. Sanina S.P., Rastorgueva M.D. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy podgotovki pedagogov k razvitiyu iskhodnykh predstavlenii mladshikh shkol'nikov (na materiale kursa "Okruzhayushchii mir") [Psychological and Pedagogical Foundations of Teacher Training for Development of Primary School Student's Initial Representations (Based on The Course Material Natural Science)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 82–98. doi:10.17759/psyedu.2022140406 (In Russ.).
10. Zukerman G.A. Ot umeniya sotrudnicat' k umeniyu uchit' sebya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 27–42. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Tsukerman (Accessed 11.02.2023). (In Russ.).
11. Zukerman G.A., Ermakova I.V. Razvivayushchie efekty sistemy D.B. El'konina — V.V. Davydova [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2003. Vol. 8, no. 4, pp. 56–73. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2003_n4/Tsukerman (Accessed 11.02.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Воронкова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Расторгуева Маргарита Дмитриевна

преподаватель, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Енукова Марина Олеговна

учитель начальных классов, Школа № 67 (ГБОУ «Школа № 67»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-8390>, e-mail: enukova@gmail.com

Information about the authors

Inna V. Voronkova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva

Lecturer, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Marina O. Enukova

Primary School Teacher, School No. 67, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-8390>, e-mail: enukova@gmail.com

Получена 16.02.2023

Received 16.02.2023

Принята в печать 20.03.2023

Accepted 20.03.2023

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

«Ахиллесова пята» практического психолога в сфере российского образования

Пахальян В.Э.

Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

Представлено авторское видение проблем профессионализма практического психолога образования и понимание как истоков появления слабых мест профессиональной подготовки, так и возможных путей их преодоления. Отмечается, что уровень соответствия квалификации практического психолога образования требованиям к работе может быть связан с непроработанностью правовых и методологических оснований деятельности, качеством специального образования; степенью развития / выраженности тех или иных профессионально важных качеств у специалиста. Выделены пути преодоления такого положения дел: а) совершенствование нормативно-правовой базы и требований к деятельности; б) определение и закрепление в профессиональном лексиконе специфических для практической психологии методологических оснований; в) приведение в соответствие содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности (ПС); г) научно-практическое обоснование и закрепление места и роли профессионально важных качеств как при отборе на обучение, при присвоении квалификации при выпуске из вуза, так и в процедуре аттестации при присвоении квалификации.

Ключевые слова: практическая психология, практическая психология в сфере образования, уязвимые / слабые места уровня квалификации; истоки происхождения и развития уязвимых / слабых мест в квалификации специалиста; пути преодоления уязвимых / слабых мест в работе практического психолога образования.

Для цитаты: Пахальян В.Э. «Ахиллесова пята» практического психолога в сфере российского образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 106–116. DOI:10.17759/bppe.2023200111

“Achilles Heel” of a Practical Psychologist in the Field of Russian Education

Victor E. Pakhalyan

Moscow Service for Psychological Assistance to the Population, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

The author's vision of the problems of professionalism of a practical psychologist of education and understanding of both the origins of the appearance of weak points in professional training and possible ways to overcome them are presented. It is noted that the level of compliance of qualifications with the requirements for the work of a practical psychologist of education can be set by the lack of development of the legal and methodological foundations of activity, the quality of special education; the degree of development / severity of certain professionally important qualities in a specialist. Ways to overcome this state of affairs are identified: a) improvement of the regulatory framework and requirements for activities; b) definition and consolidation in the professional lexicon of methodological foundations specific to practical psychology; c) harmonization of the content of the Federal State Educational Standard and the standards of professional activity; d) scientific and practical substantiation and consolidation of the place and role of professionally important qualities, both in the selection for training, in the qualification at graduation from the university, and in the certification procedure for the qualification.

Keywords: *practical psychology, practical psychology in the field of education, vulnerabilities/weak points of the skill level; origins and development of vulnerabilities / weaknesses in the qualification of a specialist; ways to overcome vulnerabilities / weaknesses in the work of a practical educational psychologist.*

For citation: Pakhalyan V.E. “Achilles Heel” of a Practical Psychologist in the Field of Russian Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 106–116. DOI:10.17759/bppe.2023200111 (In Russ.).

Проблема и ее истоки

«Ахиллесова пята» — метафора, усиливающая эмоциональную составляющую назревшей проблемы. К сожалению, «пята» там не одна... Накопленный за несколько десятилетий опыт развития службы практической психологии, отраженный в материалах конференций, содержании монографий, множества публикаций в профессиональных периодических изданиях, показал, что есть целый ряд постоянно повторяющихся и не исчезающих трудностей в работе практического психолога образования, требующих сегодня нового осмысления и поиска путей их преодоления (Вачков И.В., 2007; Дубровина И.В., 1991–2022; Забродин Ю.М., 1980–2022 и др.). Очевидно, что для глубокого и точного анализа такого рода проблемы необходима, в первую очередь, концептуальная определенность профессионального сообщества в понимании того, в чем, собственно, состоит сущность практической психологии и особенности ее приложения к сфере образования. Четкость и профессиональная надежность такого рода оснований позволит определиться с тем,

как разрабатывать и внедрять в практику базовые требования и к продуктам деятельности специалиста, и к оформлению документации, и др.

Это, в свою очередь, обеспечит и точность выбора критериев оценки в целом (как уровня профессионализма специалиста), и высокое качество заключений по поводу содержательных аспектов всех видов его деятельности — в процессе аттестации, экспертизы материалов и т. п. [1; 6]. Как следствие, появится возможность конкретизировать вопрос о том, какие аспекты качества подготовки и деятельности практического психолога образования требуют особого обсуждения.

Основные задачи этой статьи:

- выделить наиболее слабые, уязвимые места профессиональной подготовки практического психолога образования, которые обнаруживают себя: в процессе аттестации специалиста, при оценке уровня его квалификации;
- после их определения — установить возможные основные причины такого положения дел, способы их устранения.

Примерная типология уязвимых мест профессиональной подготовки практического психолога образования

Опыт в роли эксперта, накопленный при проведении аттестации на соответствие практического психолога требованиям того или иного квалификационного уровня, отборе специалистов и их материалов на финальную часть, в определении претендентов на победу в профессиональных конкурсах разного уровня (городской, региональный, федеральный) и т. п., подтверждает актуальность проблемы качества подготовки практического психолога, наличия устойчивого проявления слабых / уязвимых мест его квалификации.

Проведенный анализ показал, что уязвимость квалификации практического психолога образования может быть связана со следующими аспектами и условиями профессиональной деятельности:

- правовая обеспеченность деятельности;
- характер методологической позиции специалиста;
- качество имеющегося специального образования;
- уровень развития тех или иных профессионально важных качеств специалиста (ПВК).

Анализ состояния дел в правовой обеспеченности профессиональной деятельности показывает:

во-первых, несопряженность / противоречивость юридических оснований подготовки практических психологов и требований к их работе. Ранее уже отмечалось, что по какой-то причине сегодняшние ФГОС разрабатываются на одних основаниях, а стандарты профессиональной деятельности — несколько на иных. В результате подготовка обучающихся практико-ориентированным психологическим специальностям проходит по одним критериям, а аттестация — по другим [1; 4];

во-вторых, на рабочих местах практические психологи довольно часто попадают в ситуацию правовой зависимости от работодателей. В частности, это касается несоответствия некоторых аспектов содержания утвержденных в организации должностных обязанностей / инструкций требованиям профессионального стандарта, квалификационным требованиям. В результате в содержании работы, выполняемой практическими психологами, и ее объеме значительное место могут занимать трудовые функции, выходящие за пределы предметного поля специальности. Довольно часто претенденты на высокую квалификационную категорию просто не могут представить в аттестационную комиссию материалы, отражающие содержание тех обязательных видов работ, которые выделены в стандарте профессиональной деятельности / квалификационных требованиях как основные, — по той причине, что на их рабочем месте от них требуют выполнять, в первую очередь, иные функции, «выгодные» учреждению и его руководителю. На собственно про-

фессиональные аспекты работы у них не остается ни времени, ни материально-технических и мотивационных возможностей.

Особенно ярко это проявляется в специальных / профильных учреждениях, где «все заточено» под специализацию данной организации, в ней практический психолог рассматривается руководством, в первую очередь, не столько как «специалист в области психологии», компетенции которого ограничены предметной областью, а как «работник». Для такого рода организаций характерно рассматривать персонал как «работников», т. е. без учета специфики функционала и компетенций: как тех, кто обязан заниматься (независимо от специальности) тем, что требуется учреждению в целом, что на данный момент важнее, по мнению руководства.

Естественно, что при жесткой проверке это можно оценивать как нарушение и трудового законодательства в целом, и требований стандартов профессиональной деятельности, и др. За исключением тех случаев, когда иная (выходящая за пределы предметной области, требований профстандарта и т. п.) деятельность оформлена с согласия специалиста юридически как «дополнительная» (совмещение, расширение функций и т. п.).

Выделяя такой параметр, как «методологическая позиция специалиста», будем основываться на том факте, что этот аспект профессиональной деятельности практического психолога достаточно часто отмечен в ряде специальных работ (Василюк Ф.Е., Забродин Ю.М., Карицкий И.Н., Мазилев В.А., Пахальян В.Э., Юревич А.В. и др.). В частности, здесь выделяется понятийный разрыв и некорректность в попытках определения собственно сути практической психологии, ее специфики и т. п., в том числе и в сфере образования и т. п.

То же самое касается и качества получаемого специального образования в сфере практической психологии: те или иные претензии к этой стороне подготовки и профессиональной деятельности четко выделены в ряде публикаций последнего времени (Дубровина И.В., 2014; Забродин Ю.М., 2014, 2019; Иванников В.А., 2007; Климов Е.А. 2006; Кораблина Е.П., 2005; Лисовская Н.Б., 2008; Пахальян В.Э., 2013, 2019; Смирнов А.Н., 2006 и др.).

В частности, об этом свидетельствует анализ заключений экспертов, рецензий на материалы, находящиеся в открытой печати, а также содержания программ, присланных для участия в конкурсах профессионального мастерства. Здесь видно, что авторы таких продуктов профессиональной деятельности достаточно часто испытывают затруднения даже в понимании содержания требований, сформулированных в положении о конкурсе, и поэтому не могут качественно их выполнить.

Слабые места квалификации, изъяны качества подготовки практических психологов образования «высвечиваются» при анализе содержания работы по самым востребованным направлениям профессиональной деятельности. В частности — при знакомстве с содержанием программ всех видов работы практического психолога образования, представленных в разных региональных сборниках, а также в каталоге программ, присланных на всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде [2; 3].

В число уязвимых мест в уровне квалификации практического психолога образования включен и такой аспект, как выраженность профессионально важных качеств. Это во многом связано с тем, что о данном аспекте профессионализма практического психолога не раз упоминают многие ведущие отечественные специалисты, занимающиеся вопросами профессиональной подготовки (Карандашев В.Н., 2000; Колпачников В.В., 2015; Кочюнас Р., 2008, 2014; Меновщиков В.Ю., 2000, 2005; Ясюкова Л.А., 2006 и др.).

Попробуем проанализировать эту проблему и конкретизировать те причины, по которым она появилась и существует.

Основные причины появления уязвимых мест профессиональной подготовки практического психолога образования

Проведенный анализ публикаций по теме профессиональной подготовки практического психолога образования показывает, что все возможные причины появления тех или иных слабых мест квалификации условно можно объединить в следующие группы:

- непроработанность / противоречивость нормативно-правовых оснований подготовки специалистов и требований к деятельности;
- отсутствие / слабая выраженность / противоречивость методологических оснований содержания работы;
- слабая / недостаточная профессиональная подготовка (качество специального образования);
- степень развития / выраженности тех или иных профессионально важных качеств у специалиста.

Итак, начнем с первой группы. Об этих причинах написано уже достаточно, чтобы иметь хотя бы общее представление о масштабе и содержании этой проблемы [4; 5]. Нестабильность в содержании ФГОС и стандартов профессиональной деятельности (их постоянно переделывают), а также несоответствие оснований разработки ФГОС и профессиональных стандартов и т.п. говорят сами за себя.

За примерами далеко ходить не потребуется.

1. Закон об образовании (Статья 42) гласит, что психолого-педагогическая помощь включает в себя:

- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- коррекционно-развивающие занятия с обучающимися;
- комплекс реабилитационных мероприятий;
- помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

2. Там же (Статья 2) констатируется, что ФГОС — «...совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования». Опираясь на это, ФГОС высшего образования по психологическим специальностям мы будем рассматривать здесь как текст, в котором четко обозначены **обязательные требования к образованию** по специальностям и направлениям подготовки, утвержденные образовательными организациями высшего образования, определенные федеральным законом или указом Президента Российской Федерации.

3. Действующими на февраль 2023 года *юридическими документами*, в которых определено *профессиональное содержание* основных видов работ практического психолога образования, пока еще являются:

- «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Приложение к приказу №636 от 22.10.99». А в Москве это «Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы». В ряде областей (Ярославская область, Самарская область, Новосибирская область, Ростовская область и др.) законодательной региональной властью утверждены региональные положения;
- стандарт профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Если обратимся к содержанию некоторых из них, то обнаружим определенную содержательную несогласованность (табл. 1).

Табл. 1. Виды работы педагога-психолога

Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации	Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)
<p>К основным направлениям деятельности Службы относятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> • психологическое просвещение; • психологическая профилактика; • психологическая диагностика; • психологическая коррекция; • консультативная деятельность... 	<p>2.3.1. Основными направлениями деятельности Службы являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> • психологическая профилактика, • психологическое просвещение, • психодиагностика, • развивающая и психокоррекционная работа, • психологическое консультирование, • психологическая реабилитация... 	<p>Трудовые функции</p> <p>Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ</p> <p>Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций</p> <p>Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса</p> <p>Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации</p> <p>Психологическая диагностика детей и обучающихся</p> <p>Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса</p> <p>Психологическая профилактика</p>

Видно, что здесь нет совпадения ни по названию, ни по количеству видов работ. Трудно понять, как составители (разработчики) нормативных документов допускают такое. Если что-то устарело, не отвечает требованиям реальности, то те, кто за все это отвечает, уже давно должны были выделить эту проблему и организовать работу по ее разрешению. Однако... ?!

То же касается и стандартов профессиональной деятельности в практической психологии образования. Сопоставляя содержание двух ФГОС, опираясь на которые готовят специалистов-психологов для учреждений образования, легко увидеть, что их тексты отличаются в определении того, что является основными направлениями, функциями, задачами специалиста в области психологии — при оказании психологической помощи. Это хорошо видно при сравнении тех разделов этих документов, в которых конкретизируется содержание работы специалиста в той или иной области профессиональной деятельности, сфере.

Очевидно, что в каждом из направлений деятельности, в каждой сфере приложения психологии есть специфические задачи, виды работ и т. п. Но, при этом, это не исключает наличие базовых видов деятельности, основных направлений работы практического психолога. Сопоставив тексты всех ФГОС с тем, что написано в тексте еще действующего «Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», и тем, что обозначено в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», мы можем еще раз убедиться в том, что составители разного рода образовательных и профессиональных стандартов имеют разные взгляды на то, что яв-

ляется базовыми (основными) видами деятельности в сфере практической психологии в целом и точно — существенно расходятся в определении их содержания.

Например, по «Положению о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», в числе основных направлений деятельности психолога образования находится «психологическая профилактика». Однако ее по какой-то причине нет среди задач специалиста, выделенных во ФГОС «Психолого-педагогическое образование». Обращаясь к тому, что написано в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года», можно констатировать пробелы в тексте ряда ФГОС: там нет ни «проектирования», ни «психологической экспертизы» и т. п.

II. Вторая категория причин — недостаточная проработанность методологических оснований в целом практической психологии. Особенно это заметно в определении целей, задач и содержания работы практического психолога образования. На эту тему тоже есть много публикаций, где она рассматривается как в целом (для всей психологии, психологической практики и т.п.), так и в контексте разных аспектов проблем практической психологии (Василюк Ф.Е., 1996, 2003; Дубровина И.В., 2004, 2011, 2012, 2014; Забродин Ю.М., 1980, 1990, 2013, 2018; Карицкий И.Н., 2002, 2014; Мазиллов В.А., 2015; Пахальян В.Э., 2018, 2019, 2020; Юревич А.В. 1999, 2001, 2005; и др.). Но пока у нас по факту «воз и ныне там», хотя конкретно этот вопрос в очередной раз детально обсуждался еще год назад в статье, которую мы подготовили с Юрием Михайловичем Забродиным [1]. Попробуем еще раз, но уже в сжатом виде, выделить наиболее важные аспекты этой стороны проблемы.

Современное положение дел здесь можно охарактеризовать такими словами, как «методологическая путаница», «размывание предметной области практического психолога» и т. п. Преодолеть это могла бы «Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года». Но, к сожалению, ее текст оказался эклектичен, в нем методологическая путаница только усугубляется, специфика предмета работы практического психолога не выделяется, здесь так и не удалось научно обоснованно сформулировать *профессионально корректное понимание содержания* как самой практической психологии в сфере образования, так и основных видов работ практического психолога в этой сфере.

Трудно представить, какими могут быть негативные последствия ориентации управленцев и специалистов на содержание этого текста. Хотя он и не является собственно юридическим документом, но его текст — «политическая декларация» отраслевого министерства. В таком контексте он становится негласным прямым руководством для тех, кто организует психологическую помощь в сфере образования. Руководствоваться некачественным текстом — стратегическая, очень опасная для профессионального сообщества ошибка.

Здесь нельзя не отметить, что недавно специалисты в сфере практической психологии образования получили материалы, позволяющие говорить о прогрессе в решении этого рода задачи. Под эгидой того же министерства был опубликован солидный коллективный труд, в котором дано более или менее четкое и профессионально корректное представление о специфике практической психологии образования, работы Службы практической психологии в сфере образования и определены некоторые ключевые понятия [7].

III. Третья группа причин — качество специального образования. Можно сказать, что она во многом является следствием «методологического хаоса», т. е. неопределенность и нечеткость научных основ психологической практики не может не отражаться в содержании ФГОС, конкретных учебных программ подготовки (переподготовки, повышения квалификации) специалистов [2; 3; 6; 7; 8]. В такой ситуации, когда профессиональное сообщество, ведущие специалисты расходятся в понимании фундаментальных оснований профессиональной подготовки и деятельности, каждый обучающийся волен использовать любую методологию, любое понимание как практической психологии в целом, так и ее конкретного, специфического содержания и приложения в сфере об-

разования (Берулава Г.А., 2006; Вачков И.В., 2007; Дубровина И.В., 2014; Егорова М.А., 2003; Иванников В.А., 2006, 2007; Кораблина Е.П., 2003, 2005; Краснощеченко И.П., 2012; Лежнина Л.В., 2007; Лисовская Н.Б., 2008; Мазилев В.А., 2011, 2014; Пахальян В.Э., 2015, 2018; Пономарева Е.Ю., 2016; Росина Н.Л., 2012; Рубцов В.В., Забродин Ю.М., 2012; Смирнов А.Н., 2006; Хижнякова Г.А., 2007; Худякова Т.Л., 2014; Эннс Е.А., 2012; Ясюкова Л.А., 2006 и др.). Не секрет, что на результат подготовки будущего практического психолога существенно влияют такие параметры, как:

- качество условий обучения (организационные, материально-технические условия, методическое обеспечение учебного процесса профессиональной подготовки / переподготовки / повышения квалификации;
- уровень подготовки обучающихся;
- корректность критериев оценки подготовки / переподготовки / повышения квалификации и т. п.

В качестве ориентиров и критериев оценки качества/уровня по этой категории предлагается условно выделить такие характеристики (табл. 2).

Табл. 2. Виды работы педагога-психолога в ФГОС (сравнительная таблица)

Параметры влияния	Формы представленности	Уровни / качество
Организационные	Соответствие нормативам / требованиям к организации учебного процесса	Полное соответствие / неполное соответствие / несоответствие
Материально-технические	Соответствие нормативам / требованиям к обеспеченности учебного процесса материально-техническими условиями	Полное соответствие / неполное соответствие / несоответствие
Методические	Соответствие нормативам / требованиям к информационно-методическому обеспечению учебного процесса	Полное соответствие / неполное соответствие / несоответствие. Методическая обеспеченность / необеспеченность (отсутствие, недостаточный объем и т. п.) возможности выполнения профессиональной деятельности по каждому виду работ
Профессиональная подготовка обучающихся	Специальное образование, повышение квалификации специалистов-преподавателей	Только специальное образование / специальное образование + повышение квалификации / специальное образование + повышение квалификации + опыт работы практическим психологом / специальное образование + повышение квалификации + опыт работы практическим психологом + документы, отражающие профессиональные достижения в области практической психологии
Критерии оценки результатов подготовки	Соответствие нормативам / требованиям к результатам обучения / повышения квалификации по специальности	Уровень профессиональной готовности к деятельности в сфере практической психологии (квалификация): степень свободы владения профессиональной информацией, ее приложения / использования в результатах труда; степень свободы владения современными средствами работы, качество всех аспектов профес-

		сиональной деятельности практического психолога, соответствующее требованиям к той или иной квалификационной категории; наличие / отсутствие у специалистов неспецифических для практического психолога образования (избыточных) навыков и умений.
--	--	--

IV. Четвертая группа причин включает в себя степень развития / выраженности тех или иных профессионально важных качеств (ПВК) у специалиста. Этот аспект выделен в разнообразных публикациях, в которых отражена тема подготовки практических психологов в целом и практических психологов в сфере образования, в частности (Бехтер А.А., 2013; Бондаренко А.Ф., 2001; Колпачников В.В., 2015; Кочюнас Р., 2008, 2014; Меновщиков В.Ю., 2000, 2005; Ясюкова Л.А., 2006 и др.). В них выделяется мысль о том, что личность профессионала в этой специальности — основной инструмент работы, обеспечивающий ее эффективность. Но до сегодняшнего дня эти утверждения никак не отражены ни в содержании нормативных документов, ни в перечнях критериев оценки будущего профессионала, которые рекомендованы для отбора будущих специалистов, оценки их готовности к профессиональной деятельности и квалификации. В целом можно говорить о том, что причины этой категории — результат:

- недооценки критерия, обозначаемого в профессиональной литературе как ПВК (личностные качества, способности, требуемые собственно от практического психолога), при отборе на обучение будущих специалистов;
- отсутствия при обучении системной работы по дифференциации будущих специалистов на основе критерия выраженности у них тех или иных ПВК, их квалификационной оценки на выходе из вуза;
- отсутствие или слабая выраженность / представленность в процессе обучения будущих практических психологов специальной учебно-профессиональной деятельности, направленной на развитие тех профессионально-личностных способностей специалиста, которые соответствуют специфическим требованиям деятельности в той или иной сфере практической психологии;
- недостаточно личностно-ориентированной профориентационной работы;
- недостаточного опыта профессиональной самореализации в каждом из видов работ в процессе учебно-профессиональной практики, дисбаланс их (видов работы) представленности в процессе учебно-профессиональной практики деятельности специалиста, «узость» специализации и т. п. В результате этого ряд ПВК слабо развиваются и не достигают уровня, соответствующего требованиям профессиональной деятельности практического психолога образования.

Литература

1. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20. doi:10.18384/2310-7235-2020-4-9-20
2. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Проблема качества программ работы практического психолога образования и критериев их оценки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 4. С. 22–34. doi:10.17759/bppe.2019160402
3. *Пахальян В.Э.* Качество профессиональной деятельности и ее продукта в работе практического психолога: проблема определения понятий, критериев и способов оценки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 9–21. doi:10.17759/bppe.2021180401

4. Пахальян В.Э. Нормативные «инновации» и практическая психология образования: угроза потери предметного содержания профессиональной деятельности // Народное образование. 2019. № 1. С. 44–52.
5. Пахальян В.Э. Практическая психология в образовании: размывание предметной области и потеря предмета? [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 27 февраля 2021 г. URL: <https://psy.su/feed/8896/> (дата обращения: 27.01.2023).
6. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. №3. С. 3–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n3/Rubtsov_Zabrodin (дата обращения: 27.01.2023).
7. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации / Рубцов В.В. и др. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с.
8. Ясюкова Л.А. Качество подготовки современных практических психологов // Национальный психологический журнал. 2006. № 1(1). С. 97–101.

References

1. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Metodologicheskie problemy prakticheskoi psikhologii i voprosy obespecheniya kachestva raboty psikhologa obrazovaniya [Methodological problems of practical psychology and the issues of ensuring the quality of work of an educational psychologist] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 4, pp. 9–20. doi:10.18384/2310-7235-2020-4-9-20 (In Russ.).
2. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problema kachestva programm raboty prakticheskogo psikhologa obrazovaniya i kriteriev ikh otsenki [The Problem of the Quality of Work Programs of a Practical Psychologist in Education and Criteria for their Assessment] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 22–34. doi:10.17759/bppe.2019160402 (In Russ.).
3. Pakhalyan V.E. Kachestvo professional'noi deyatel'nosti i ee produkta v rabote prakticheskogo psikhologa: problema opredeleniya ponyatii, kriteriev i sposobov otsenki [The Quality of Professional Activity and its Product in the Work of a Practical Psychologist: the Problem of Defining Evaluation Concepts, Criteria and Methods] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 9–21. doi:10.17759/bppe.2021180401 (In Russ.).
4. Pakhalyan V.E. Normativnye "innovatsii" i prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: ugroza poteri predmetnogo soderzhaniya professional'noi deyatel'nosti [Normative "Innovations" And Practical Psychology Of Education: The Threat Of Loss Of The Subject Content Of Professional Activity]. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2019, no. 1, pp. 44–52. (In Russ.).
5. Pakhalyan V.E. Prakticheskaya psikhologiya v obrazovanii: razmyvanie predmetnoi oblasti i poterya predmeta? [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya gazeta*. 2021. Feb, 27. URL: <https://psy.su/feed/8896/> (Accessed 27.01.2023). (In Russ.).
6. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M. Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2012, no. 3, pp. 3–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n3/Rubtsov_Zabrodin (Accessed 27.01.2023). (In Russ.).
7. Rubtsov V.V. et al. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh. Metodicheskie rekomendatsii. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020. 120 p. (In Russ.).
8. Yasyukova L.A. Kachestvo podgotovki sovremennykh prakticheskikh psikhologov [The Quality of the Modern Practice Psychologists Training]. *Национальный психологический журнал = National Psychological Journal*, 2006, no. 1(1), pp. 97–101. (In Russ.).

Информация об авторах

Пахальян Виктор Эдуардович

кандидат психологических наук, профессор, ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

Information about the authors

Victor E. Pakhalyan

PhD in Psychology, Professor, Leading Specialist, Moscow Service for Psychological Assistance to the Population, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 29.03.2023

Accepted 29.03.2023

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Ценностно-смысловые факторы участия в волонтерской деятельности студентов российских вузов

Палкин К.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1136-8328>, e-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru

В статье выполнен углубленный анализ научной литературы, посвященной анализу ценностей студентов российских вузов, занимающихся волонтерством. Сформулированы выводы экспериментального исследования, которое было проведено для решения задачи по определению факторов, способствующих ориентации молодежи на волонтерскую деятельность (использована методика «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина). Оценка результатов математико-статистического анализа анкет 400 респондентов (от 19 до 26 лет, из них 184 мужчины и 216 женщин) служит подтверждением теории о наличии существенных различий в структурах личностных ценностей молодежи, занимающейся волонтерской деятельностью, и тех, кто не склонен к этому. Дополнительно было выявлено слабое влияние фактора половой принадлежности, а также обнаружена незначительная взаимосвязь между стажем работы студентов российских вузов в волонтерских организациях и некоторыми ценностями, положение которых в ценностной иерархии волонтеров-новичков и волонтеров со стажем не совпадает.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, психологические характеристики, индивидуальные черты личности, детерминанты волонтерства.

Для цитаты: Палкин К.А. Ценностно-смысловые факторы участия в волонтерской деятельности студентов российских вузов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 117–128. DOI:10.17759/bppe.2023200112

Value and Semantic Factors of Participation in Volunteer Activities of Students of Russian Universities

Konstantin A. Palkin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1136-8328>, e-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru

The article provides an in-depth review of the scientific literature devoted to the analysis of the values of students of Russian universities engaged in volunteering. The conclusions of an experimental study that was conducted to solve the problem of determining the factors that contribute to the orientation of young people to volunteer activities are formulated (on the basis of the “Questionnaire of Terminal Values” by I.G. Senin). The evaluation of the results of the mathematical and statistical analysis of the questionnaires by 400 respondents (from 19 to 26 years of age, including 184 men and 216 women) confirms the theory that there are significant differences in the structures of personal values of youth engaged in volunteer activities and those who are not prone to it. In addition, the weak influence of the gender factor was revealed, as well as a slight relationship between the work experience of Russian university students in volunteer organizations and some values, whose position in the value hierarchy of newcomers and experienced volunteers does not coincide.

Keywords: *volunteer activities, psychological characteristics, individual personality features, the determinants of volunteering.*

For citation: Palkin K.A. Value and Semantic Factors of Participation in Volunteer Activities of Students of Russian Universities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 117–128. DOI:10.17759/bppe.2023200112 (In Russ.).

Введение

Актуальность темы исследования. Как на организационном, так и на личностном уровнях роль волонтерской деятельности молодежи очень велика. Такая активность направлена на обеспечение качества жизни граждан, в том числе и тех, кто сам принимает участие в этом движении. Волонтерство способствует эффективной реализации задач некоммерческих организаций. Для конкретного человека, занимающегося волонтерством, преимущество такой активности состоит в совершенствовании себя, получении нового опыта, навыков, знакомств. Кроме того, среди волонтеров наблюдается повышенная степень удовлетворенности жизнью, связанная с тем, что они постоянно ставят себе альтруистические цели и достигают их.

Постановка проблемы. Есть в волонтерской среде и ряд проблемных вопросов, включая текучесть кадров участников движения. Часто это связано с тем, что наука еще не может предложить эффективные принципы отбора кандидатов в волонтеры и механизмы удержания их внутри добровольческого движения. Совсем недостаточно просто разработать идеи, которые смогут привлекать молодежь в волонтерство. Важно уже на этапе отбора кандидатов иметь инструменты для анализа личностных ценностей и установок каждого кандидата. Это позволит грамотно рас-

ставлять кадры на важные позиции, организовывать необходимое обучение, формировать мотивационную систему и удерживать людей внутри волонтерского движения.

Для того чтобы точно сформировать психологический образ участника волонтерской деятельности, важно провести анализ системы ценностей молодых людей, которые указывают на готовность к добровольческой деятельности. В этом контексте особый интерес, с точки зрения научного исследования, существует в том, чтобы определить, чем отличаются системы личностных ценностей волонтеров и тех, кто не склонен к этой деятельности.

Цель и задачи: определить отличительные черты в системах личностных ценностей у студентов российских вузов, занимающихся волонтерской деятельностью, и тех, кто к ней не склонен.

Состояние исследования

Существуют различные научные исследования по изучаемому вопросу, но отдельного внимания в разрезе анализа феномена волонтерства заслуживают труды отечественных представителей педагогической науки и социологии: Е.А. Серовой, Е.В. Великановой, М.В. Певной, Л.А. Кудринской и т. д. Много внимания уделено анализу личности волонтеров в работах таких психологов, как Т.О. Арчакова, А.А. Власова, Н.А. Деревянкина, Л.В. Абдалина, М.С. Евдокимова, М.С. Горбулева, Е.Л. Корнеева, У.П. Косова и др. Исследований, затрагивающих аспекты волонтерской деятельности, достаточно много, но они чаще всего анализируют мотивационные критерии такого движения. Стоит отметить, что вопросы психологии волонтерства раскрыты на сегодняшний день недостаточно глубоко.

Волонтерскую деятельность, с точки зрения социальной психологии, нужно изучать в контексте «общественной активности» с такими особенностями:

- общественно-активная деятельность рассматривается как особенность или личностная характеристика индивида;
- в основе такой активности лежит личная инициатива;
- предполагается наличие личностной ориентации на решение социально значимых задач, которые шире, чем обычное межличностное общение;
- волонтерство базируется на наличии конкретных качеств личности, таких как активность и личная инициатива, коллективизм, умение достигать поставленные цели, ответственность, принципиальность и т. д.);
- общественная деятельность воздействует не только на окружающий мир, но и на формирование личности волонтера [1].

Комплекс таких особенностей важен для проведения исследования волонтерской деятельности в разрезе социологии. Психологическое исследование волонтерства следует проводить с учетом особенностей и характеристик личности, которые могут повлиять на решение человека заниматься волонтерством. Большинство ученых отмечают особую роль личностных ценностей и мотивационных аспектов в вопросах социально активной позиции. В зависимости от их влияния выделяют несколько категорий:

- взаимная помощь (отдельные сообщества или люди оказывают помощь в вопросах реализации общих задач);
- человечность (данный аспект волонтерства более свойственен некоммерческим организациям для мотивации к работе на благо всего общества);
- агитационно-пропагандистские факторы (добровольческая активность направлена на обеспечение определенных перемен в обществе);
- самоуправление (деятельность, имеющая свойства активной гражданской позиции) [13].

Деятельность волонтеров, хоть и имеет много мотивов, прежде всего, связана с наличием бескорыстных побуждений [5; 6].

В настоящий момент большинство бескорыстных взглядов можно разбить на утилитарные и прагматические, в соответствии с которыми каждый альтруистичный жест, в конце концов, предусматривает определенную выгоду; а также они делятся на моральные и гуманистические, которые подтверждают наличие искреннего альтруизма. При этом исключение составляет рациональный альтруизм («псевдоальтруизм») — подобные действия внешне как будто бескорыстные, но за ними кроются эгоистические мотивы [4].

Важная причина, которая влияет на выбор волонтерской деятельности, — это организованная схема личностных ценностей [3].

Можно сделать вывод, что волонтерская деятельность — это не обязанность, а необходимость в осуществлении индивидуальных жизненных представлений, выражение свободы личности [7; 8]. Другими словами, добровольчество предусматривает личное независимое желание определенного человека. Это поддержка, которая не выражается в денежном или ином аналогах. Волонтерская деятельность предусматривает траты личных временных, интеллектуальных, физических ресурсов [2].

По мнению Милтона Рокича, терминальные ценности личности — это система различных идей, не имеющих непосредственной привязки к определенному объекту / ситуации. Такие идеи выступают исключительно проявлением убеждений индивида относительно поведенческих реакций и доминирующих намерений [9; 10].

Индивидуальные ценностные характеристики совместно с индивидуальными убеждениями гарантируют осознание побуждений к волонтерской деятельности, так как:

- ограниченный круг ценностей;
- значимость ценности влияет на убеждения;
- ценностные качества несут в себе побудительные мотивы;
- перемены в ценностях могут повлиять на поступки субъекта сильнее, чем перемены в убеждениях [16].

Таким образом, терминальные ценности выступают в качестве комплекса взглядов на различные объекты или ситуации. Такая система убеждений определяет тип реакции человека на различные объекты и ситуации [15].

По мнению многих авторов, в число наиболее значимых функций взаимоотношений, влияющих на удовлетворенность личности при высказывании своего мнения, соответствующего субъективным представлениям о своей личности и системе ценностей, как раз и входит «ценностно-выразительная» функция [13; 11]. И конкретно терминальные цели, как показали исследования, могут считаться существенным критерием, по которому отличаются представители волонтерства и те, кто не склонен к добровольчеству [21]. Вместе с тем, пока нет четкого представления о том, какие именно ценности в общей системе целей представителей волонтерской среды и тех, кто не занимается добровольческой деятельностью, являются доминирующими [17].

На основании выводов, сформулированных по результатам экспериментального исследования американского психолога Хобфола (1980), представляется возможным сделать заключение, что социальная ответственность входит в перечень наиболее важных ценностей, которые выделяют волонтеров [15].

Еще одно интересное исследование по определению наиболее значимых ценностей, по которым можно отличить волонтеров и неволонтеров, было проведено учеными Д. Махони и К. Печурой в Соединенных Штатах. Эта работа базировалась на методике Милтона Рокича по изучению ценностных ориентаций [20]. Эта же методика была применена Р. Уильямсом (1987) для анализа представителей волонтерского движения, результаты исследования позволили ученому утверждать, что некоторые из терминальных ценностей личности могут использоваться для дифференциации волонтеров и неволонтеров [22].

Подобные исследования проводились и в дальнейшем, и все они также указывали на допустимость гипотезы о возможности использования терминальных ценностей в качестве критерия, отличающего представителей волонтерского движения от тех, кто не склонен к такой активности [16].

Комплекс проанализированных аналитических и экспериментальных исследований указывает, что деятельность по оказанию помощи другим людям базируется на просоциальных терминальных ценностях личности. Двусмысленность подобных результатов стала в одно время целой темой научных споров о том, выражают ли добровольцы искреннюю бескорыстность [14] или работают, руководясь своими эгоистичными мотивами [20].

Представляется возможным сформулировать вывод, что в результате научных споров среди экспериментаторов было составлено в своем роде усредненное мнение, которое учитывает как бескорыстные, так и корыстные действия добровольцев [17; 19; 21]. К примеру, большинством волонтеров, скорее всего, движет бескорыстие там, где нужно оказать необходимую помощь или посодействовать малоимущим семьям [17; 18]. Наряду со всем, среди волонтеров есть и такие, которые выражают желание помочь окружающим под влиянием личных стремлений к получению ценного опыта такой деятельности. В ходе работы по изучению мотивационной системы Р. Каан и Р. Голдберг-Глен в 1991 г. проанализировали 104 человека, никогда не занимавшихся волонтерством, и 260 участников волонтерского движения. Исследователи пришли к выводу, что в своей деятельности представители волонтерства руководствуются определенным набором мотиваций, который указывает на желание получить ценный опыт [12].

Можно выделить отдельный перечень исследований в рассматриваемом нами направлении, выводы которых указывают на присутствие в перечне побуждающих к волонтерству мотивов религиозной составляющей. Так, в ходе анкетирования представителей волонтерства из США, которые участвуют в движении против распространения СПИДа, была проведена теоретическая оценка терминальных ценностей с целью определения роли мотивов, которыми руководствуются такие добровольцы [13; 14]. Наиболее сильной функцией системы ценностей, по полученным результатам, была признана «ценностно-выразительная». Участники опроса рассказали, что участие в волонтерской деятельности дало им возможность работать, удовлетворяя своим личным жизненно-ценностным убеждениям, чтобы быть индивидуальной личностью [18].

По результатам применения аналогичной методики исследования побуждений взрослых добровольцев было выявлено определенное число главных факторов, основную часть которых ученые определили как «ценностно-выразительные» [12]. Волонтерство для лиц, занимающихся добровольчеством, выступает не только способом проявления важных личностных ценностей, но еще и выступает способом закрепления данных ценностей [16].

Условная важность выявленных ценностей исходит из тех сведений, что каждый человек имеет индивидуальную ценностную систему, не похожую ни на какую другую. К примеру, Р. Уильямс, изучающий ценностную систему добровольцев и недобровольцев среди студентов, выявил, что оценка значимости конкретных ценностей в собственной жизни является самым оптимальным прогностическим фактором их стремления к волонтерской деятельности [22].

По итогам изучения индивидуальных особенностей добровольцев напрашивается предположительный вывод, что наиболее сильные терминальные ценности оказывают определяющее воздействие на убеждения и поступки человека. Подобное ранжирование терминальных ценностей, в некотором роде, выступает фактором, объясняющим вариативность поведения людей, в системе личностных ценностей которых присутствует установка вести себя хорошо. Дело в том, что их поведение может отличаться только в пределах наиболее значимых терминальных ценностей. Мнение о том, что оказывать помощь другим — это хорошо, присутствует как и у представителей волонтерства, так и у тех, кто к нему не склонен. Тем не менее, в перечне терминальных ценностей представителей волонтерского движения такая установка занимает более высокое место в системе личностных ценностей [22].

Результаты

По результатам экспериментальных исследований в области сравнения терминальных ценностей волонтеров и неволонтеров были определены самые значимые цели, обусловленные принадлежностью участника волонтерства к определенному полу и опытом такой деятельности.

Основной гипотезой, на базе которой проводилось исследование, стала идея об отличающихся системах терминальных ценностей, характерных для студентов-волонтеров и неволонтеров. Также были выдвинуты две дополнительные гипотезы. Первая говорит о наличии в волонтерской системе ценностей молодежи особых отличий, которые обусловлены половыми признаками. Вторая свидетельствует о существовании различий в системе ценностей у студентов — новичков в добровольческой деятельности (опыт работы до шести месяцев) и добровольцев с хорошими навыками (стаж от трех лет).

Примененная исследователем методика предусматривала анализ 8 терминальных ценностей, для которого был использован «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина. Проводилась оценка таких аспектов, как: чувство достоинства, духовное удовлетворение, креативность, материальное положение, активные социальные контакты, саморазвитие, сохранение индивидуальности. Все указанные личностные ценности имеют разный уровень проявления в отдельных областях жизнедеятельности: профессиональная жизнь, увлечения, семейная жизнь, обучение и образование, общественная жизнь.

Первая стадия оценки данных анкетирования направлена на анализ предположения о наличии существенных отличий в системах личностных ценностей студентов российских вузов, занимающихся волонтерской деятельностью, и тех, кто не склонен к ней. Цель второго этапа состоит в выявлении взаимосвязей гендерных признаков и состава личностных ценностей-целей молодежи, занимающейся волонтерством, и проверке теории зависимости временного опыта волонтеров и определенных терминальных ценностей в их личностной системе.

Наличие значительных отличий в системах личностных ценностей по уровню выраженности отдельных целей молодых людей, занимающихся волонтерской деятельностью, и тех, кто не склонен к такой деятельности, полностью подтвердили результаты математико-статистического анализа, полученные на начальной стадии анализа данных опроса респондентов. Основываясь на оценке статистической значимости данных для объективной выборки с помощью *t*-критерия Стьюдента, удалось определить переменные, указывающие на изменение степени выраженности некоторых личностных целей в разных областях жизнедеятельности. Оценка статистической существенности для выборки из 400 студентов московских вузов проводилась для $p < 0,01$, где предельный показатель коэффициента Стьюдента $t = 2,58$, а также для $p < 0,05$, соответственно, значение $t = 1,96$ (для показателя степеней свободы $f = 398$).

По данным, которые получены в ходе экспериментального исследования, получается, что самые заметные статистически значимые расхождения ($p < 0,01$; $t_{кр} = 2,8$), наблюдаемые между участниками первой группы студентов (участвуют в волонтерской деятельности) и представителями второй группы студентов (не занимаются волонтерством), существуют по некоторым личностям ценностям в разных областях жизнедеятельности.

Обсуждение

Сопоставляя полученные результаты, можно говорить о том, что указанные выше отличия в системах терминальных ценностей представителей двух групп действительно присутствуют. Чем значительнее отличаются оценки респондентов из волонтерской и неволонтерской групп (и, соответственно, больше экспериментально полученный показатель *t*-критерия Стьюдента), тем существеннее будут отличия между указанными группами. Возьмем для примера такую ценность, как «достижения». По ней во второй группе (неволонтерская) средний балл более высокий. Это говорит о том, что для тех, кто не склонен к волонтерской деятельности, профессиональные достиже-

ния и карьера являются более важными личностными ценностями в их общей системе. Вместе с тем, если в жизненной области «увлечения» рассмотреть терминальную ценность «активные социальные контакты», то она более характерна для представителей первой (волонтерской) группы, о чем говорит наибольшее расхождение по оценкам, имеющим положительное значение.

Приведем несколько сравнений результатов, которые присутствуют в зоне статистической значимости, ярко демонстрирующих то, как сильно отличаются показатели терминальных ценностей респондентов двух групп.

По терминальным ценностям «собственный престиж» в такой области, как «профессиональная жизнь», данные отличаются на 0,04 балла ($t_{эмп}=0,2$), а для таких личностных целей, как «достижения» в области «обучение и образование», отличие будет гораздо меньшим: 0,02 балла ($t_{эмп}=0,1$).

Первый этап оценки данных, полученных в ходе экспериментального исследования, системы личностных терминальных ценностей студентов российских вузов, занимающихся волонтерской деятельностью, и тех, кто не склонен к ней, позволяет говорить о том, что гипотеза о присутствии статистически значимых расхождений по некоторым характеристикам систем личностных ценностей между представителями указанных категорий — полностью подтверждается. Но при этом не получен ответ на еще один вопрос, поставленный перед нашим исследованием: присутствует ли существенная зависимость характеристик систем терминальных ценностей волонтеров от гендерных особенностей.

Чтобы подтвердить или опровергнуть факт воздействия факторов гендера на отдельные компоненты систем терминальных ценностей волонтеров, проводился следующий этап исследования, на котором студенты из волонтерской группы были разделены в зависимости от гендерной принадлежности. Статистическая значимость расхождений для выборки из 300 респондентов оценивалась для $p<0,05$ и $p<0,01$.

Анализ результатов опроса показал, что больше всего средние оценки по представителям двух подгрупп (мужчины / женщины) студентов-волонтеров отличаются по ряду терминальных ценностей:

- «высокое материальное положение» (в области «семейной жизни»);
- «креативность» (в области «общественная жизнь» и «увлечения»);
- «развитие себя» (в области «увлечения»);
- «сохранение индивидуальности» (в области «обучение и образование»);
- «активные контакты» (в области «обучение и образование»);
- «духовное удовлетворение» (также в такой области жизнедеятельности, как «обучение и образование»).

Вместе все указанные выше расхождения не попадают в зону статистической значимости, как по $p<0,01$, так и по $p<0,05$.

Если говорить о тех различиях, которые больше всего проявляются между волонтерами мужчинами и женщинами в диапазоне $0,05<p<0,15$, то они присутствуют по следующим личностным ценностям:

- «сохранение индивидуальности» (область жизнедеятельности «обучение и образование», 6,26 и 6,67; $t_{эмп}=1,8$);
- «духовное удовлетворение» (также «обучение и образование», 7,05 и 6,70; $t_{эмп}=1,4$);
- «развитие себя» (область «увлечения», 6,89 и 6,47; $t_{эмп}=1,6$).

Чтобы оценить, насколько значимы расхождения по перечисленным выше терминальным ценностям, отметим, что по остальным пунктам разность средних оценок представителей мужчин и женщин волонтеров была совсем несущественной. Показатели $t_{эмп}$ находились в диапазоне от 1 до 0.

На следующем шаге исследования проводился анализ зависимости системы терминальных ценностей представителей волонтерского движения от стажа такой деятельности. Полученные данные демонстрируют присутствие некоторых отличий в системах терминальных ценностей опытных и начинающих волонтеров.

Из числа отобранных ранее 300 участников-волонтеров были выделены две подгруппы. Она из них включала студентов, которые ведут волонтерскую деятельность меньше, чем полгода, а другая состояла из опытных представителей волонтерского движения со стажем не менее трех лет. Оценка расхождений в средних показателях по всем 8 личностным ценностям показала, что наибольшие отличия между опытными и начинающими волонтерами присутствует по ряду терминальных ценностей:

- «развитие себя», «духовное удовлетворение», «высокое материальное положение» (все в области «увлечения»);
- «сохранение индивидуальности» (в двух жизненных областях: «профессиональная жизнь» и «увлечения»);
- «активные социальные контакты» (в двух областях: «профессиональная жизнь» и «общественная жизнь»).

Но по всем указанным выше целям, кроме одной, для степеней свободы $p < 0,01$ и $p < 0,05$ экспериментальные показатели t -критерия Стьюдента не приближаются к ранее полученным данным.

Отличия зафиксированы в области «общественная жизнь» по цели «активные социальные контакты». Здесь среднее значение для подгруппы из тех, кто ведет волонтерскую деятельность меньше, чем полгода, составило 6,94 балла, что намного больше среднего показателя 5,75, который получен в группе опытных представителей волонтерского движения со стажем не менее трех лет. Экспериментальный показатель t по этой цели составил 2,2. Он попадает в интервал между показателями 1,99 и 2,64 (для $0,01 < p < 0,05$).

Если использовать указанный ранее опросник И.Г. Сенина для оценки результатов исследования, то получается, что для тех, кто ведет волонтерскую деятельность меньше, чем полгода, более характерна ценность формирования позитивных отношений с другими членами общества. Таким образом, уделяя особое внимание человеческим взаимоотношениям, начинающие волонтеры выбирают такую деятельность, в том числе, чтобы взаимодействовать с другими членами общества.

Если говорить о представителях подгруппы, в которую включены участники волонтерского движения со стажем не менее трех лет, то здесь средние значения указывают на приоритетность следующих личностных ценностей:

- «сохранение индивидуальности» (сразу в двух областях: «профессиональная жизнь» и «увлечения»);
- «духовное удовлетворение» (область «увлечения»).

Результаты исследования, согласно положениям методики И.Г. Сенина, говорят о следующем: для студентов — представителей волонтерского движения со стажем не менее трех лет важность волонтерства обусловлена психологической удовлетворенностью в процессе деятельности в рамках своего личного свободного времени. Параллельно можно отметить, что для таких людей очень важен фактор следования собственным убеждениям, сохранения жизненных принципов и независимость от воздействия массовых трендов. При этом отметим, что расхождение по оценкам подгруппы, включающей 79 волонтеров из общей выборки по 300 участникам, не может считаться статистически значимым для $0,01 < p < 0,05$, поскольку показатели $t_{эмп}$ находятся в пределах 1,3–1,6 ($0,1 < p < 0,2$). Поэтому нет необходимости проводить проверочный анализ для более многочисленных выборок.

Выводы

Общая картина, которая формируется на основании изученных научных работ и анализа данных нашего экспериментального исследования, указывает на отличия в уровнях значимости различных областей человеческой жизнедеятельности для студентов — представителей волонтерства и людей, не склонных к добровольческой деятельности. Отметим также, что терминальные ценности в каждой отдельной жизненной области отличаются по степени важности и для лиц, занимающихся волонтерской деятельностью, и для тех, кто не склонен к такой активности.

На основании результатов проведенного экспериментального исследования можно прийти к выводу, согласно которому для студентов российских вузов, занимающихся волонтерской деятельностью меньше, чем полгода, важной является направленность на развитие позитивных отношений с другими индивидами. В то же время, для волонтеров, стаж добровольческой деятельности которых превышает срок в три года, волонтерство обусловлено желанием следовать собственным убеждениям, сохранять жизненные принципы и иметь независимость от воздействия массовых стереотипов.

Отметим также, что для последующих исследований выглядит целесообразной постановка задач по более детальному рассмотрению выявленных расхождений в системах личностных ценностей и по определению других факторов психологического характера, позволяющих, с учетом терминальных ценностей, сформировать общее описание психологического портрета участников волонтерского движения.

Литература

1. Вильева М.В. Волонтерская деятельность как инструмент реализации социальной активности студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 235–242. doi:10.33910/1992-6464-2021-199-235-242
2. Ковров В.В., Гафиатулина Н.Х., Биловус В.К. Влияние волонтерства на социальную активность обучающихся в российских вузах [Электронный ресурс] // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. № 4. С. 292–296. doi:10.22394/2079-1690-2022-1-4-292-296
3. Мацюк Т.Б. Профессиональное развитие студентов вуза в волонтерской деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2019. 175 с.
4. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Представления о волонтерской деятельности у современной молодежи [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2020. № 4 (40). С. 125–136. doi:10.11621/npj.2020.0410
5. Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 52–62. doi:10.17759/pse.2019240305
6. Палкин К.А. Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 84–92. doi:10.17759/jmfp.2019080109
7. Певная М.В., Тарасова А.Н., Телпаева Д.Ф., Черникова-Бука М. Волонтерская деятельность учащейся молодежи: социальная значимость и основания мотивированного отказа [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2022. Том 24. № 10. С. 200–230. doi:10.17853/1994-5639-2022-10-200-230
8. Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е. Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 85–95. doi:10.17759/pse.2019240608
9. Соколова Е.А. Роль студенческого волонтерства в совершенствовании практической подготовки обучающихся (на примере опыта института академии ФСИН России) // Подготовка кадров в системе ведомственного профессионального образования ФСИН России: от истории к современности (к 50-летию высшего учебного заведения): Сборник материалов научно-методической конференции, Ря-

заны, 19–20 марта 2020 года. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. С. 162–167.

10. Шаваева М.О., Цраева Ф.В. Волонтерство в контексте государственной культурной политики Российской Федерации. Нальчик: Издательская типография «Принт-Центр», 2021. 268 с.
11. Широкопад И.И., Пакунова Т.А., Пакунов О.С. Волонтеры наследия: роль студенческой молодежи в сохранении культурного наследия России [Электронный ресурс] // Московский экономический журнал. 2022. Том 7. № 1. С. 535–542. doi:10.55186/2413046X_2022_7_1_27
12. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services // Journal of Applied Behavioral Sciences. 1991. Vol. 27(3). P. 269–284. doi:10.1177/0021886391273003
13. Franco-Zamudio J., Peltier C., Wilson C., Williford W., Tenhundfeld N. Volunteerism // Encyclopedia of Critical Psychology / Ed. T. Teo. New York: Springer Reference, 2014. P. 2068–2072. doi:10.1007/9781461455837423
14. Gerard D. What Makes a Volunteer? // New Society. 1985. Vol. 74(8). P. 236–238.
15. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer // American Journal of Community Psychology. 1980. Vol. 8(4). P. 503–506. doi:10.1007/BF00912860
16. Hougland J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values // Journal of Voluntary Action Research. 1982. Vol. 11(4). P. 6–26. doi:10.1177/089976408201100403
17. Killeen J., McCarrey M. Relations of Altruistic Versus Competitive Values, Course of Study, and Behavioral Intentions to Help or Compete // Psychological Reports. 1986. Vol. 59(2). P. 895–898. doi:10.2466/pr0.1986.59.2.895
18. King A.E.O.I. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering // Dissertation Abstracts International. 1984. Vol. 45(5). P. 1528.
19. Lafer B.H. Predicting Performance and Persistence in Hospice Volunteers // Psychological Reports. 1989. Vol. 65(2). P. 467–472. doi:10.2466/pr0.1989.65.2.467
20. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center // Psychological Reports. 1980. Vol. 47(3). P. 1007–1012. doi:10.2466/pr0.1980.47.3.1007
21. Manzer L. Charitable Health Organization Donor Behavior: An Empirical Study of Value and Attitude Structure. PhD dissertation. Oklahoma State University, 1974.
22. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area // Journal of Community Psychology. 1992. Vol. 20(3). P. 183–187. doi:10.1002/1520-6629(199207)20:3<183::AID-JCOP2290200302>3.0.CO;2-O

References

1. Vilyeva M.V. Volonterskaya deyatel'nost' kak instrument realizatsii sotsial'noi aktivnosti studencheskoi molodezhi [Volunteering as a social activity of students] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2021, no. 199, pp. 235–242. doi:10.33910/1992-6464-2021-199-235-242 (In Russ.).
2. Kovrov V.V., Gafiatulina N.Kh., Bilovus V.K. Vliyaniye volonterstva na sotsial'nyuyu aktivnost' obuchayushchikhsya v rossiiskikh vuzakh [The impact of volunteering on the social activity of students in Russian universities] [Elektronnyi resurs]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*, 2022, no. 4, pp. 292–296. doi:10.22394/2079-1690-2022-1-4-292-296 (In Russ.).
3. Matsyuk T.B. Professional'noe razvitiye studentov vuzov v volonterskoi deyatel'nosti: Diss. kand. psikholog. nauk. Moscow, 2019. 175 p. (In Russ.).
4. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. Predstavleniya o volonterskoi deyatel'nosti u sovremennoi molodezhi [Ideas about volunteering among modern youth] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2020, no. 4 (40), pp. 125–136. doi:10.11621/npj.2020.0410 (In Russ.).

5. Palkin K.A. Tsennostnye determinanty gotovnosti cheloveka k volonterskoi deyatel'nosti [Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 52–62. doi:10.17759/pse.2019240305 (In Russ.).
6. Palkin K.A. Tsennostnye komponenty v psikhologicheskoi strukture lichnosti volontera [Value components in the psychological structure of the personality of a volunteer] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 84–92. doi:10.17759/jmfp.2019080109 (In Russ.).
7. Pevnaya M.V., Tarasova A.N., Telepaeva D.F., Cernicova-Bucă M. Volonterskaya deyatel'nost' uchashcheysya molodezhi: sotsial'naya znachimost' i osnovaniya motivirovannogo otkaza [Volunteering of students: Social meaning and basis of motivated refusal] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2022. Vol. 24, no. 10, pp. 200–230. doi:10.17853/1994-5639-2022-10-200-230 (In Russ.).
8. Raskhodchikova M.N., Sachkova M.E. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh osobennostei studentov i ikh gotovnosti k volonterskoi deyatel'nosti [Interrelation of Psychological Features of Students and Their Willingness for Volunteer Activity] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 85–95. doi:10.17759/pse.2019240608 (In Russ.).
9. Sokolova E.A. Rol' studencheskogo volonterstva v sovershenstvovanii prakticheskoi podgotovki obuchayushchikhsya (na primere opyta instituta akademii FSIN Rossii). *Podgotovka kadrov v sisteme vedomstvennogo professional'nogo obrazovaniya FSIN Rossii: ot istorii k sovremennosti (k 50-letiyu vysshego uchebnogo zavedeniya): Sbornik materialov nauchno-metodicheskoi konferentsii, Ryazan', 19–20 marta 2020 goda*. Ryazan': Akademiya prava i upravleniya Federal'noi sluzhby ispolneniya nakazanii Publ., 2020, pp. 162–167. (In Russ.).
10. Shavaeva M.O., Tsraeva F.V. Volonterstvo v kontekste gosudarstvennoi kul'turnoi politiki Rossiiskoi Federatsii. Nalchik: Izdatel'skaya tipografiya "Print-Tsentr", 2021. 268 p. (In Russ.).
11. Shirokorad I.I., Pakunova T.A., Pakunov O.S. Volontery naslediya: rol' studencheskoi molodezhi v sokhranении kul'turnogo naslediya Rossii [Heritage volunteers: the role of student youth in preserving the cultural heritage of Russia] [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii ekonomicheskii zhurnal = Moscow Economic Journal*, 2022. Vol. 7, no. 1, pp. 535–542. doi:10.55186/2413046X_2022_7_1_27 (In Russ.).
12. Cnaan R.A., Goldberg-Glen R.S. Measuring Motivation to Volunteer in Human Services. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 1991. Vol. 27, no. 3, pp. 269–284. doi:10.1177/0021886391273003
13. Franco-Zamudio J., Peltier C., Wilson C., Williford W., Tenhundfeld N. Volunteerism. In Teo T. (Ed.). *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer Reference, 2014, pp. 2068–2072. doi:10.1007/9781461455837423
14. Gerard D. What Makes a Volunteer? *New Society*, 1985. Vol. 74, no. 8, pp. 236–238.
15. Hobfoll S.E. Personal Characteristics of the College Volunteer. *American Journal of Community Psychology*, 1980. Vol. 8, no. 4, pp. 503–506. doi:10.1007/BF00912860
16. Hougland J.G.Jr., Christenson J.A. Voluntary Organizations and Dominant American Values. *Journal of Voluntary Action Research*, 1982. Vol. 11, no. 4, pp. 6–26. doi:10.1177/089976408201100403
17. Killeen J., McCarrey M. Relations of Altruistic Versus Competitive Values, Course of Study, and Behavioral Intentions to Help or Compete. *Psychological Reports*, 1986. Vol. 59, no. 2, pp. 895–898. doi:10.2466/pr0.1986.59.2.895
18. King A.E.O.I. Volunteer Participations: An Analysis of the Reasons People Give for Volunteering. *Dissertation Abstracts International*, 1984. Vol. 45, no. 5, pp. 1528.
19. Lafer B.H. Predicting Performance and Persistence in Hospice Volunteers. *Psychological Reports*, 1989. Vol. 65, no. 2, pp. 467–472. doi:10.2466/pr0.1989.65.2.467
20. Mahoney J., Pechura C. Values and Volunteers: Axiology of Altruism in a Crisis Center. *Psychological Reports*, 1980. Vol. 47, no. 3, pp. 1007–1012. doi:10.2466/pr0.1980.47.3.1007
21. Manzer L. Charitable Health Organization Donor Behavior: An Empirical Study of Value and Attitude Structure. PhD dissertation. Oklahoma State University, 1974.

22. Okun M., Eisenberg N. Motives and Intent to Continue Organizational Volunteering Among Residents of a Retirement Community Area. *Journal of Community Psychology*, 1992. Vol. 20, no. 3, pp. 183–187. doi:10.1002/1520-6629(199207)20:3<183::AID-JCOP2290200302>3.0.CO;2-O

Информация об авторах

Палкин Константин Анатольевич

*соискатель, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1136-8328>, e-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru*

Information about the authors

Konstantin A. Palkin

*Degree Seeking Applicant, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1136-8328>, e-mail: pkonstantinanatolevich@mail.ru*

Получена 10.03.2023

Received 10.03.2023

Принята в печать 29.03.2023

Accepted 29.03.2023

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах

Саитгалиева Г.Г.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: gpg2910@mail.ru

Статья подготовлена по результатам мониторингов педагогических вузов, которые проводились методом самостоятельного заполнения представителями университетов разработанных форм сбора информации. Данное исследование — попытка выяснить, что происходит в системе педагогических вузов, как изменяется ситуация, связанная с необходимостью обеспечения доступности высшего образования для людей с инвалидностью, какие организационные решения принимаются руководителями педагогических вузов для того, чтобы образование студентов с инвалидностью было качественным и конкурентоспособным на современном рынке труда. На основе полученных данных выявлен круг проблем, которые следует учитывать представителям высших учебных заведений, чтобы обеспечить студентам с инвалидностью равный доступ к качественному образованию. В данной статье автор представляет и обсуждает опыт педагогических вузов по созданию специальных условий для обучения студентов с инвалидностью. В статье показано, что для формирования и развития инклюзивного высшего образования необходима сложная работа специалистов — участников вузовского инклюзивного сообщества. Делается вывод о том, что ориентация вуза на развитие инклюзивных процессов будет способствовать обеспечению доступности высшего образования для разных категорий обучающихся.

Ключевые слова: *инклюзивное высшее образования, студенты с инвалидностью, развитие инклюзивного высшего образования, организационные условия.*

Для цитаты: *Саитгалиева Г.Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 129–145. DOI:10.17759/bppe.2023200113*

Organizational Conditions for Studying Students with Disabilities in Pedagogical Universities

Guzel G. Saitgalieva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

The article was prepared based on the results of monitorings of pedagogical universities, which were carried out by the method of self-completion by representatives of universities of the developed forms for collecting information. This study is an attempt to find out what is happening in the system of pedagogical universities, how the situation is changing related to the need to ensure the availability of higher education for people with disabilities, what organizational decisions are made by the heads of pedagogical universities to ensure that the education of students with disabilities is of high quality and competitive in the modern world labor market. Based on the data obtained, a range of problems has been identified that should be taken into account by representatives of higher educational institutions in order to provide students with disabilities with equal access to quality education. In this article, the author presents and discusses the experience of pedagogical universities in creating special conditions for teaching students with disabilities. The article shows that the formation and development of inclusive higher education requires the combined work of specialists — participants in the university inclusive community. It is concluded that the orientation of the university towards the development of inclusive processes will help ensure the availability of higher education for different categories of students.

Keywords: *inclusive higher education, students with disabilities, development of inclusive higher education, organizational conditions.*

For citation: Saitgalieva G.G. Organizational Conditions for Studying Students with Disabilities in Pedagogical Universities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 129–145. DOI:10.17759/bppe.2023200113 (In Russ.).

Введение

Социальная модель инвалидности направлена на устранение существующих барьеров, препятствующих полноценному участию и включенности человека с инвалидностью в общественное взаимодействие. Как известно, значительную роль в преодолении этих барьеров играет образование и, прежде всего, инклюзивное образование. Современное российское законодательство гарантирует возможность реализации конституционного права на высшее образование каждого гражданина и предусматривает обязательное создание специальных условий для обучения студентов с инвалидностью, осуществляя при этом комплексное психолого-педагогическое и социокультурное сопровождение на этапе их поступления, обучения и трудоустройства. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в 2012 году определил содержание инклюзивного образования как *обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и на всех его уровнях.*

Создание специальных образовательных условий в образовательных организациях высшего образования вошло в научную и экспертную повестку немного позже, в 2016 году, когда в России впервые появился Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 годы (утв. Правительством РФ 23 мая 2016 г. № 3467п-П8), одним из мероприятий которого стало создание сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования. Реализация мероприятий данного документа дала новый импульс развитию инклюзивного профессионального образования в России. Однако на практике инклюзивные процессы в высшей школе происходят достаточно сложно.

Анализ научной литературы показывает, что создание необходимых условий для обеспечения доступности и получения качественного высшего образования студентов с инвалидностью стоит на повестке дня российских и зарубежных исследователей относительно недавно.

В российской и зарубежной литературе последних 15–20 лет (Corlett S., Cooper D., 1992; Curran P., McGee A.M., M.Reynolds G., 1994; Closs A., Lannen S., Reid G., 1996; Leicester M., Lovell, 1997; Holl T.J., Tinklin T., 2004; Lesko, J. 2008; Zigler R., 2016; Мухаметзянова А. Р., 2011; Гуркина О.А., Новикова Е.М., 2014; Панченко О.Л., 2015; Сайтгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А., 2019; Веричева О.Н., Киприна Л.Ю., 2021) определены методологические принципы построения инклюзивного образования в вузе, методическое обоснование процесса обучения, приводятся результаты эмпирических исследований, проведенных в форме интервью и анкетирования среди студентов с инвалидностью, получающих высшее образование, классифицируются модели организации инклюзивной образовательной среды в условиях вуза [4; 21; 24–29].

Основная идея инклюзивного образования — самореализация личности и интеграция в общество субъектов профессиональной деятельности — получила отражение в работах отечественных авторов Л.А. Осьмук, Т. В. Фуряевой и др. [14; 23].

Модернизация как естественный и закономерный процесс инклюзивного высшего образования описывается в работах Н.М. Борозинец, Л.М. Волосниковой и др. [3–6].

Большое внимание в современной литературе уделяется вопросам анализа и описания нормативно-правового сопровождения, организации, управления, адаптации и модификации образовательного процесса. Данные аспекты освещены в работах исследователей: Б.Б. Айсмонта, Е.А. Мартыновой, Г.Г. Сайтгалиевой и др. [1; 2; 7; 10; 11; 18; 20].

Следует отметить, что большая часть работ, освещающих проблемы инклюзивного высшего образования, подготовлена представителями федеральной сети ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (далее — РУМЦ), что, в свою очередь, подтверждает значение крупнейшего федерального проекта по созданию РУМЦ на базе образовательных организаций высшего образования в соответствии с государственной программой «Доступная среда». Направлениям работы данной сети в области становления и развития инклюзивного образования в высшей школе посвящены работы Л.А. Гутерман, Д.Ф. Романенковой Л.М. Волосниковой, Л.А. Осьмук, О.А. Денисовой, Н.М. Борозинец, Т.Ф. Краснопевцевой, С.В. Панюковой и др. [8; 9; 16; 17].

Можно констатировать, что на современном этапе инклюзивного высшего образования в России происходит формирование методологических и научных подходов к инклюзии в высшей школе, что нашло отражение в работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, Л.С. Куравского, Г.Г. Сайтгалиевой, Л.Г. Васиной, В.В. Соколова, О.А. Денисовой, О.Л. Лехановой, Л.А. Осьмук, В.В. Дегтяревой, И.В. Ждановой, Д.Ф. Романенковой, Д.М. Маллаева и других авторов [11; 13; 15; 17; 18; 19], в том числе, с описанием международного опыта становления инклюзивных практик при обучении студентов с инвалидностью [11].

В контексте англоязычной литературы (Lesko J., 2008; Zigler R., 2016) инклюзия рассматривается как реформирование высшей школы, перепланировка учебных помещений, создание доступной среды таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения обучающихся, включение людей с нарушениями развития в качестве экспертов системы высшего образования.

Реализация инклюзивного высшего образования предусматривает дополнительную поддержку, консалтинговую помощь и ресурсное обеспечение для обеспечения равного доступа к образовательному процессу любого студента с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, специфическими трудностями в обучении или любыми медицинскими или психологическими нарушениями, что нашло отражение в работах зарубежных исследователей Р. Curran, А.М. McGee и G.M. Reynolds (1994).

Вполне правомерно утверждение зарубежных авторов, что к задачам учреждений высшего образования относится способность совместить признание индивидуальности студентов с инвалидностью и их потребностей с политикой на уровне вуза и программой реальных действий (Holl J., Tinklin T., 2004).

Подводя итоги литературному обзору научных работ, посвященных различным аспектам инклюзивного высшего образования, следует отметить необходимость дальнейшей проработки как методологических оснований развития данных процессов в высшей школе, так и более детального анализа их содержания, например: профориентационная работа с потенциальными абитуриентами с инвалидностью, обучение и сопровождение студентов с инвалидностью при получении высшего образования, а также поиск эффективных механизмов успешного трудоустройства выпускников с инвалидностью, завершивших обучение в вузе.

Наша гипотеза состоит в том, что развитие инклюзивного образования в условиях педагогических вузов Российской Федерации находится в стадии перехода. Идет трансформация модели интеграции, которая предусматривает приведение в соответствие потребностей студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья с теми условиями, которые созданы в высшем образовании, переход к модели инклюзии, для которой характерно конструирование системы высшей школы таким образом, чтобы потребности студенческой молодежи с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья, которые приходят учиться в вуз, были реализованы в полной мере. Для этого необходимы организационные условия. Вот некоторые из них:

- обеспечение безбарьерной среды для студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования;
- создание на базе вузов центра / отдела или выделение специалиста, координирующего данную работу, формирование команды специалистов, обеспечивающих комплексное сопровождение процесса обучения студентов с инвалидностью в вузе;
- подготовка преподавателей и сотрудников вуза к условиям работы в гетерогенной образовательной среде;
- формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательных отношений.

Анализ доступных научных работ в исследуемой области позволил выявить существующие дефициты в части определения понятия «организационные условия» применительно к процессу инклюзивного высшего образования студентов с инвалидностью.

«Философский энциклопедический словарь» определяет условия как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления».

Термин «организация» (франц. organisation, от позднелат. organize — сообщаю стройный вид, устраиваю) в «Философском энциклопедическом словаре» определяется как: 1) внутренняя упорядоченность, согласованность к взаимодействию более или менее дифференцированных и

автономных частей целого, обусловленная его строением; 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

Различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется количественно как величина, обратная энтропии системы. Направленность характеризует соответствие (или несоответствие) системы условиям окружающей среды, целесообразность данного типа организации с точки зрения поддержания нормального функционирования системы и т. п. [22].

Опираясь на представленные выше определения понятий «условия» и «организация», сформулируем понятие *организационные условия* применительно к процессу инклюзивного образования студентов с инвалидностью. Под **организационными условиями** в данной работе мы будем понимать **существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), которые влияют на упорядоченность и направленность формирования среды, необходимой для обучения студентов с инвалидностью в вузе.**

Целью данного исследования является изучение состояния существующих организационных условий, обеспечивающих доступность высшего образования в педагогических вузах для людей с инвалидностью, и определение возможных точек роста, которые будут способствовать развитию инклюзивного высшего образования в Российской Федерации.

Задачами данного исследования выступают: 1) проведение анализа имеющихся организационных условий, обеспечивающих обучение студентов с инвалидностью в педагогических вузах; 2) на основе интерпретации данных, полученных в результате проведения мониторинга, выявление проблем отраслевых вузов, препятствующих развитию инклюзивного высшего образования.

Характеристика исследования. В статье используются данные двух мониторингов, системный анализ которых подготовлен сотрудниками Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в период с 2020 по 2021 год. Методы математической статистики: критерий согласия χ^2 Пирсона.

В 2020–2021 гг. исследование было проведено в педагогических вузах следующих субъектов Российской Федерации — республики: Башкортостан, Мордовская, Удмуртская, Дагестан, Татарстан; края: Алтайский, Краснодарский, Пермский, Хабаровский; области: Амурская, Волгоградская, Воронежская, Курганская, Ленинградская, Липецкая, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Оренбургская, Пермская, Самарская, Свердловская, Томская, Тульская, Ульяновская, Челябинская, Ярославская.

Согласно анализу полученных данных, можно утверждать, что образовательные организации высшего образования, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации, ориентированы на создание специальных условий для поступления лиц с инвалидностью, для обучения и содействия трудоустройству данной категории обучающихся. Многие педагогические вузы уже сегодня имеют уникальные примеры создания необходимых образовательных условий для студентов с инвалидностью, наработаны интересные практики, которые объединяют усилия структурных подразделений университетов и внешних социальных партнеров.

Основная часть

В 2021 году в рамках выполнения государственного задания РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» был определен оператор разработки инструментария и проведения мониторинга по вопросам инклюзивного высшего педагогического образования. Департаментом подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просве-

щения Российской Федерации подготовлено информационное письмо № 08-1726 от 16.09.2021 для образовательных организаций высшего (педагогического) образования, находящихся в ведении данного ведомства, об участии в мониторинге. Эмпирической базой нашего исследования выступают 39 в 2020 году и 40 в 2021 году педагогических вузов и филиалов, расположенных на территории Российской Федерации.

После обработки полученных результатов мониторинга по вопросам поступления, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью был проведен их анализ.

Включенность педагогических вузов в развитие инклюзивного высшего образования. Российские тренды инклюзивного высшего образования таковы, что с каждым годом количество абитуриентов с инвалидностью, желающих получить высшее образование, увеличивается. Анализ данных Минобрнауки России и Минпросвещения России демонстрирует, как увеличивается численность лиц с инвалидностью и ОВЗ, принятых на обучение в вузы по уровням: бакалавриат, магистратура, специалитет, за период 2017–2020 гг. (табл. 1).

Табл. 1. Численность принятых на обучение в вузы лиц с инвалидностью и ОВЗ за 2017–2020 гг.

Уровни образования / годы	2017	2018	2019	2020
Бакалавриат, чел.	5076	5430	5669	6294
Специалитет, чел.	1488	1697	1786	2088
Магистратура, чел.	416	479	409	440
Всего по образовательным программам высшего образования, чел.	6980	7606	7864	8822
		+8,96%	+3,39%	+12,18%

Данные таблицы 1 наглядно показывают, что большинство абитуриентов с инвалидностью поступают на образовательные программы бакалавриата, хотя наблюдается рост численности принятых на обучение по образовательным программам специалитета. Приоритет выбора бакалавриата среди поступающих с инвалидностью определяется существующей уже много лет общей государственной политикой перехода высшей профессиональной школы России на многоуровневую систему подготовки кадров, сокращением количества программ специалитета в вузах. Бакалавриат сегодня является массовым сегментом выбора получения высшего образования у рассматриваемой категории населения. Выбор следующего образовательного трека — уровня магистратуры — значительно проигрывает, и желание продолжить высшее образование у выпускников с инвалидностью возникает гораздо реже. Мы полагаем, что такая непопулярность программ магистратуры связана, прежде всего, со слабой профориентационной работой с выпускниками с инвалидностью уровня бакалавриата, с одной стороны, и незаинтересованностью руководства образовательных программ уровня магистратуры в приеме на обучение лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, с другой. Ведь обучение студента с инвалидностью требует дополнительной организации — создания специальных условий и осуществления сопровождения.

Также важным сдерживающим фактором, на наш взгляд, является отсутствие права для поступления лиц с инвалидностью на программы магистратуры в рамках особой квоты. Проект образовательного сертификата, компенсирующего отсутствие законодательно закрепленного права на получение высшего образования по программам магистратуры, включен в Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, утвержденный заместителем председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой 21 декабря 2021 г., и на данный момент находится на этапе разработки вопроса о механизме его выдачи и

использования. Также у самих выпускников с инвалидностью наблюдается недостаточная информированность о вариативности образовательной траектории, возможностях углубления профессиональных знаний или ведения научно-исследовательской работы при выборе магистерских программ.

Состояние доступности образовательных организаций высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ. За рассматриваемый период, согласно официальной статистике, динамика общей численности инвалидов и лиц с ОВЗ в возрастной группе от 18 до 30 лет в России имеет тенденции к снижению. Статистические показатели свидетельствуют о сокращении численности возрастной группы примерно на 10%. Динамика общей численности инвалидов и лиц с ОВЗ в возрасте 18–30 лет в соотношении с численностью студентов с инвалидностью и ОВЗ, получающих высшее образование в вузах России, представлена в табл. 2.

Табл. 2. Динамика численности инвалидов и лиц с ОВЗ в возрасте 18–30 лет и численности студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузах России

	2017	2018	2019	2020
Численность инвалидов и лиц с ОВЗ в возрасте 18–30 лет, чел.	527 325	501 013	486 568	485 189
Численность студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, чел.	23 251	24 323	25 252	28 699
Доля инвалидов и лиц с ОВЗ в возрасте 18–30 лет, получающих высшее образование	4,4%	4,9%	5,2%	5,9%

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод, что численность студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в системе высшего образования за последние три года выросла на фоне сокращения общей численности инвалидов и лиц с ОВЗ возрастной группы от 18 до 30 лет. Этот факт свидетельствует о положительной динамике доступности образовательных организаций высшего образования для потенциальных абитуриентов с инвалидностью, желающих получить высшее образование.

Создание структурных подразделений в вузе, как условие развития инклюзивного высшего образования. Важным наблюдаемым и фиксируемым в официальных документах показателем, характеризующим процессы инклюзивного высшего образования в педагогических вузах, является наличие в образовательной организации высшего образования структурного подразделения (отдела, центра), который занимается вопросами поступления, обучения и содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью.

В соответствии с Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса, от 08.04.2014 № АК-44/05вн, вузам **рекомендовано** создание структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [12]. Таким подразделением может быть центр (отдел, отделение, служба и т. п.) инклюзивного образования. Основная цель деятельности структурного подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, это создание условий по обеспечению инклюзивного обучения инвалидов, поступивших на образовательные программы высшего образования. В таблице 3 представлена информация о наличии / отсутствии таких подразделений в анализируемых вузах.

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют, что отделы (структурные подразделения) в 2020 году имеются в 33 педагогических вузах из 40. Отметим, что по данным за 2021 год численность данных структурных подразделений сократилась на 3 и составила 30 из 39 вузов, которые приняли участие в мониторингах.

Табл. 3. Наличие / отсутствие отдела (структурного подразделения) или уполномоченного сотрудника по сопровождению обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

Вузы, подведомственные Минпросвещению РФ*	2020 год		2021 год	
	есть	нет	есть	нет
Всего вузов, участвовавших в мониторинге	33	7	31	8
Головные вузы	30	3	26	7
Филиалы	7	4	5	1

* в 2020 году в мониторинге приняло участие 40 вузов, в 2021 году — 39 вузов.

Деятельность центров (отделов) инклюзивного образования в вузе может быть заменена работой сотрудника, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (создание условий для инклюзивного обучения инвалидов согласно программам высшего образования), если численность студентов с инвалидностью недостаточно высока или администрация вуза идет по пути распределения функционала по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью между имеющимися структурами университета. В таблице 4 представлена информация о наличии уполномоченного сотрудника, ответственного за организацию сопровождения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в вузе.

Табл. 4. Наличие / отсутствие ответственного за организацию сопровождения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в вузе

Вузы, подведомственные Минпросвещению РФ*	2020 год		2021 год	
	есть	нет	есть	нет
Всего вузов, участвовавших в мониторинге	34	6	35	4
Головные вузы	30	3	32	1
Филиалы	4	3	3	3

* в 2020 году в мониторинге приняло участие 40 вузов, в 2021 году — 39 вузов.

Анализ данных двух представленных выше таблиц позволяет сделать вывод о том, что педагогические вузы идут по пути реформирования и оптимизации своих внутренних структурных подразделений, в функционале которых — сопровождение обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, в системе высшего педагогического образования создан институт уполномоченных сотрудников по сопровождению обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в педагогических вузах, и мы видим незначительное увеличение численности данных специалистов (+1) (табл. 4).

Как уже отмечалось выше, число ответственных за организацию обучения и сопровождения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в педагогических вузах практически не изменилось. Они есть в 34 и 35 вузах по итогам мониторинга 2020 года и 2021 года, соответственно. Но численность специалистов в штате вуза, обеспечивающих сопровождение обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, снизилась на 47%, с 347 до 185 человек.

Информация о снижении численности специалистов, обеспечивающих процесс обучения и сопровождения студентов с инвалидностью в педагогическом вузе, представлена на рис. 1. Большую обеспокоенность вызывает снижение на 60% количества специалистов, занимающихся обслуживанием специальных технических и программных средств. Данная обеспокоенность связана с тем, что сокращение специалистов, например, занимающихся обслуживанием специальных технических и программных средств, будет способствовать простою (невозможности) закупленного педагогическими вузами дорогостоящего оборудования, предназначенного к ис-

пользованию в образовательном процессе студентов с инвалидностью. Из числа специалистов, сопровождающих образовательный процесс студентов с инвалидностью, выросла только численность тьюторов (рис. 1).

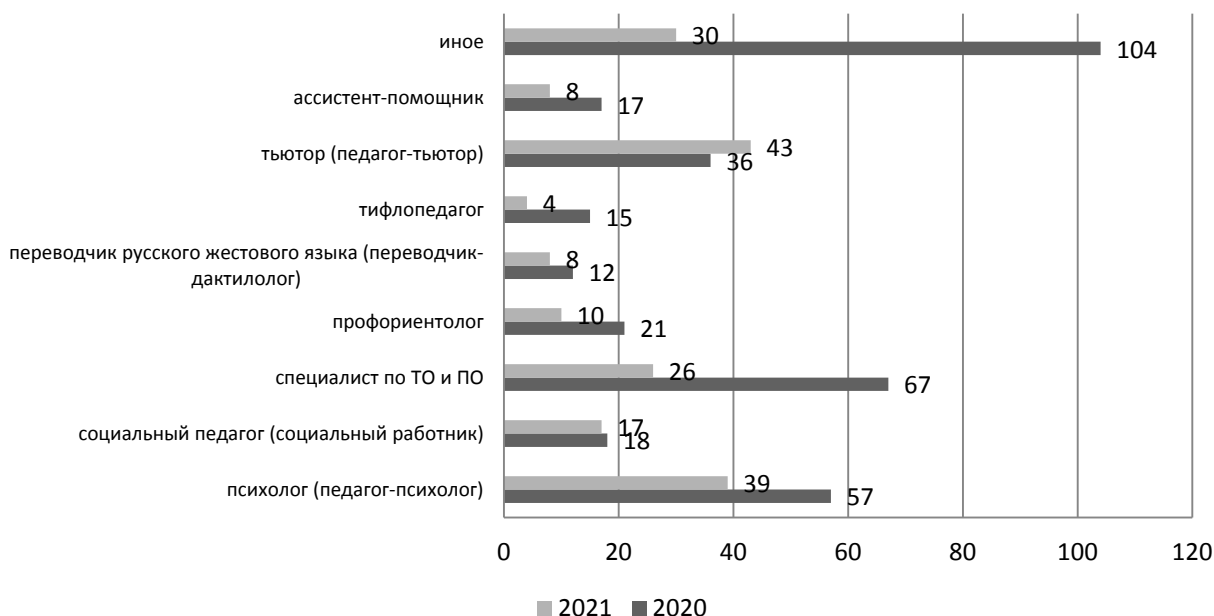


Рис. 1. Численность специалистов вуза, обеспечивающих сопровождение студентов с инвалидностью

Тенденция сокращения кадров, на наш взгляд, связана с изменением общего количества обучающихся в вузах, что неизбежно влечет за собой уменьшение количества ставок специалистов в штатном расписании вуза. В первую очередь сокращается учебно-вспомогательный персонал, к которому относятся специалисты, осуществляющие поддержку и сопровождение инвалидов. При этом наблюдается увеличение в вузах количества обучающихся с инвалидностью.

Одним из возможных механизмов компенсации существующих дефицитов при реализации инклюзивного высшего образования, в том числе кадровых, могут выступать договора о сетевом сотрудничестве с внешними организациями, в которых такие ресурсы есть. По данным мониторинга 2020 и 2021 гг., менее половины педагогических вузов (17) заключили договора со сторонними организациями и при необходимости привлекают специалистов, осуществляющих сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ. Наличие договоров с внешними организациями смягчает дефицит профессиональных кадров. Социальное партнерство вуза с общественными организациями и службами дает возможность более глубокого понимания образовательных потребностей студентов с инвалидностью и, соответственно, эффективного сопровождения учебного процесса данной категории обучающихся.

Анализ полученных данных показывает, что доля поступивших на первый курс студентов с инвалидностью увеличилась на 6%, что свидетельствует о наличии интереса и востребованности высшего образования у людей с инвалидностью. Увеличение числа поступающих с инвалидностью в вузы России является генеральной линией всей образовательной политики, а также одним из весомых показателей, определяющих эффективность деятельности ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ во взаимодействии с вузами-партнерами.

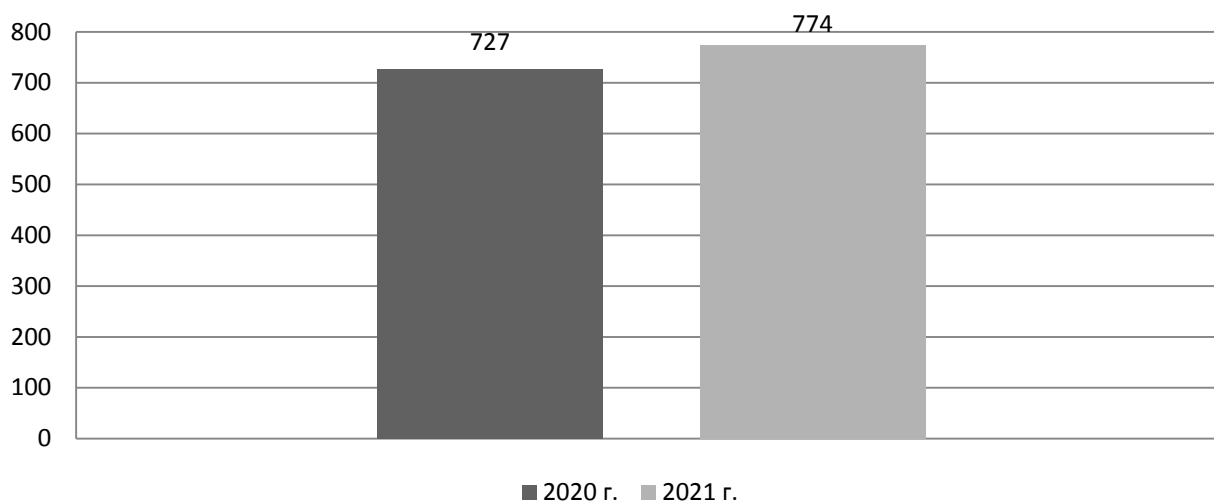


Рис. 2. Численность студентов-первокурсников с инвалидностью

Удельный вес принятых на обучение инвалидов в общей численности принятых на обучение: в 2020 году — 1,16%, в 2021 году — 1,6% (рис. 2).

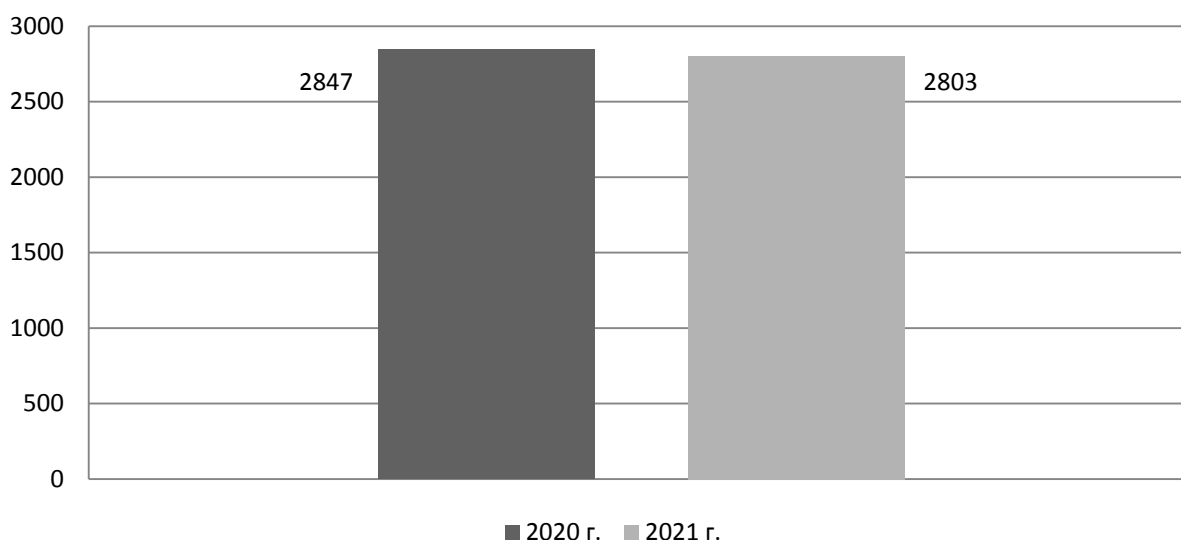


Рис. 3. Численность студентов с инвалидностью, обучающихся в педагогических вузах в 2020–2021 гг.

Удельный вес обучающихся с инвалидностью в общей численности студентов в вузе в 2020 году составил 1,16%, в 2021 году — 1,3% (рис. 3).

Значительно выросло число студентов, имеющих инвалидность по общему заболеванию. Среди них высока численность лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, диабетом, нарушениями иммунитета. Из-за частого обострения заболеваний, а также необходимости приема лекарств и совершения медицинских манипуляций данная категория обучающихся также нуждается в создании специальных условий, помощи и поддержке при получении высшего образования (рис. 4).

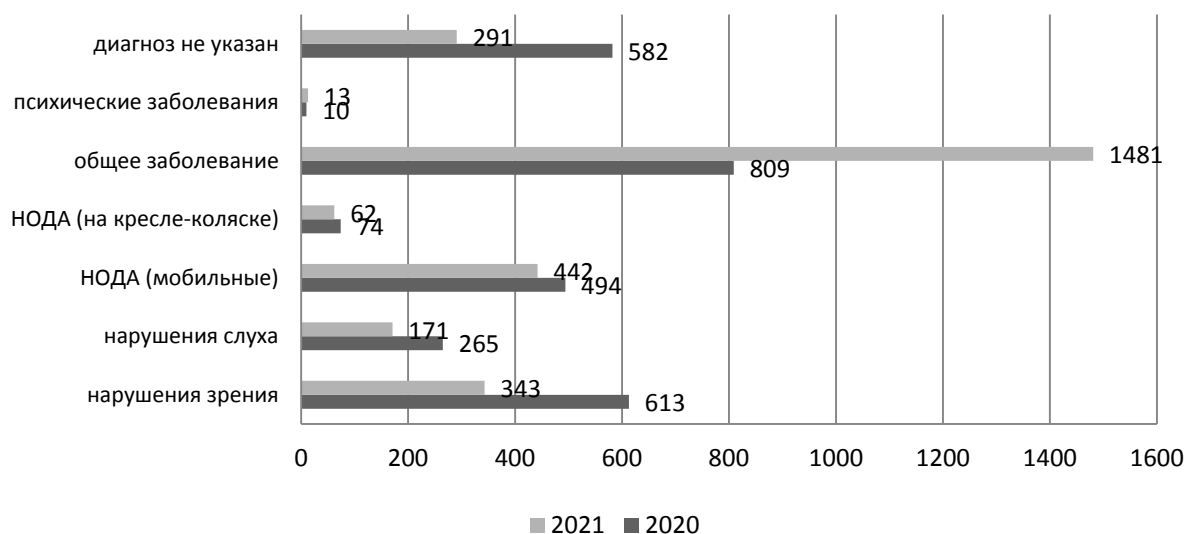


Рис. 4. Динамика изменения состава студентов по нозологическим группам нарушений

Данные мониторинга демонстрируют рост числа студентов педагогических вузов, имеющих психические нарушения. Дистанционный формат работы приемных комиссий вузов и приема документов на обучение у потенциальных абитуриентов не всегда позволяет выявить таких абитуриентов, так как они имеют право не сообщать в приемную комиссию о наличии таких нарушений.

Следует отметить положительный факт снижения в два раза показателя «диагноз не указан». Данное обстоятельство свидетельствует о качестве работы сотрудников приемных комиссий вузов с абитуриентами с инвалидностью, которые в процессе индивидуального консультирования самих абитуриентов или их родителей, законных представителей получают необходимую информацию о диагнозе поступающего, которая в дальнейшем может использоваться не только при сопровождении вступительных испытаний, но и в учебном процессе при создании необходимых специальных условий.

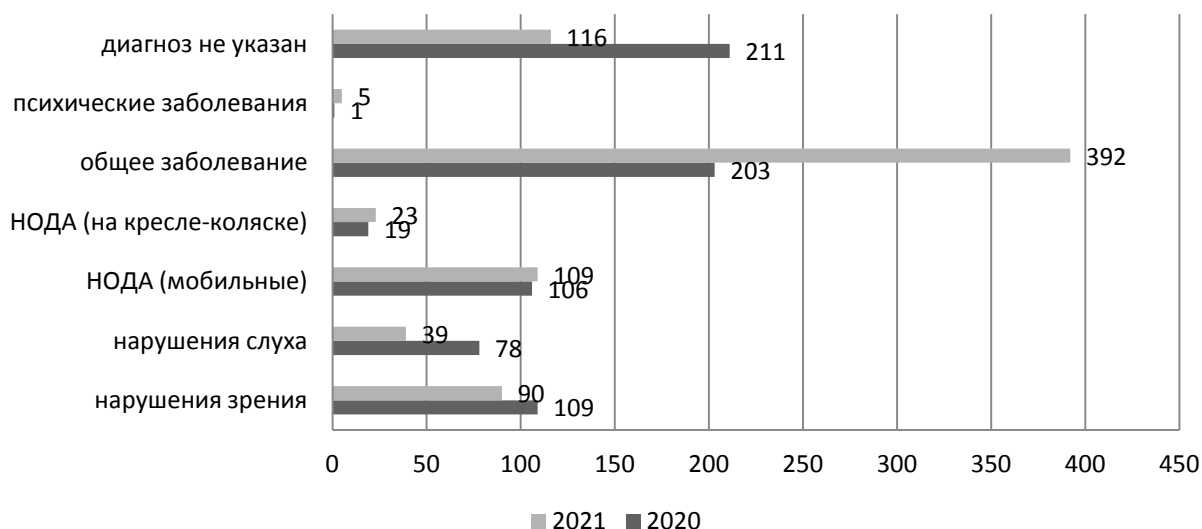


Рис. 5. Распределение по нозологическим группам нарушений принятых на обучение лиц с инвалидностью

Анализ данных распределения по нозологическим группам принятых на обучение студентов с инвалидностью в образовательные организации высшего образования, подведомственные Министерству просвещения РФ в 2020 и 2021 гг., позволяет констатировать, что доля студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличилась (рис. 5), при этом сохраняется неоднородность абитуриентов с инвалидностью по разным нозологическим группам нарушений.

Заключение

В статье с опорой на полученные данные представлены организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации.

1. В педагогических вузах формируется целостная система организационных условий, обеспечивающих доступность высшего образования для лиц с инвалидностью, которая включает в себя создание центров / отделов или наделение имеющихся специалистов дополнительным функционалом по сопровождению процесса обучения данной категории обучающихся.

2. Наличие организационных условий в педагогических вузах обеспечивает возможности для реализации инклюзивного образования на практике, что подтверждается положительной тенденцией увеличения численности абитуриентов с инвалидностью, поступающих в вузы, ведущие подготовку специалистов и педагогов для образовательных организаций регионов и страны.

Для дальнейшего развития инклюзивного высшего педагогического образования требуется совершенствование безбарьерной архитектурной среды, разработка адаптированных учебно-методических материалов, учитывающих потребности студентов с инвалидностью, решение вопросов, обеспечивающих комплексное сопровождение, содействие успешному трудоустройству выпускника с инвалидностью, компенсации дефицита профессиональных компетенций преподавателей и сотрудников в области организации инклюзивного учебного процесса и подготовки адаптированных учебных материалов.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г.* Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 60–70. doi:10.17759/pse.2017220108
2. *Антропов А.П., Кантор В.З.* Региональные системы инклюзивного высшего образования: ресурсный учебно-методический центр как институциональное решение // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2018. № 3. С. 459–465.
3. *Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С.* Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 17–26. doi:10.33910/1992-6464-2021-199-17-26
4. *Веричева О.Н., Киприна Л.Ю.* Информационные образовательные технологии как ресурс успешной социализации маломобильных категорий детей и молодежи [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Том 27. № 4. С. 137–143. doi:10.34216/2073-1426-2021-27-4-137-143
5. *Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Е.А. Кукуев Е.А., Л.В. Федина Л.В.* Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2021. Том 23. № 4. С. 43–78. doi:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78
6. *Гуркина О.А., Новикова Е.М.* Зарубежный опыт социальной и образовательной инклюзии людей с ОВЗ на примере исследования высшего образования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 6–15. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69038 (дата обращения: 27.11.2022).

7. *Дегтярева В.В.* Универсальный дизайн образовательного пространства вуза в контексте реализации инклюзивной образовательной политики // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Сборник статей 2-ой Международной научно-практической конференции (Ялта, 17–19 мая 2018 г.). Ч. 1. Ялта: РИО «ГПА», 2018. С. 111–114.
8. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 119–129. doi:10.17759/pse.2017220114
9. *Маллаев Д.М., Бажукова О.А.* Перспективы развития интегрированного и инклюзивного пространства в российском образовании — методологические аспекты и практика [Электронный ресурс] // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Том 12. № 3. С. 76–82. doi:10.31161/1995-0659-2018-12-3-76-82
10. *Мартынова Е.А.* Структура и содержание адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
11. *Мельник Ю.В., Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Серебрянникова О.А.* Отечественный и зарубежный опыт вузов по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111
12. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения: 27.11.2022).
13. *Мухаметзянова А.Р.* Инклюзивное образование инвалидов: социолого-психологический аспект // Вестник Мордовского университета. Серия «Социологические науки». 2011. Том 23. № 3. С. 127–131.
14. *Осьмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В.* Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта работы Новосибирского государственного технического университета [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 140–149. doi:10.17759/pse.2017220116
15. *Панченко О.Л.* Социологическая модель процесса реализации инклюзивного образования // Вестник ТИСБИ. 2015. №1. С. 96–103.
16. *Панюкова С.В., Саитгалиева Г.Г., Сергеева В.С.* Сетевое взаимодействие вузов как важнейший фактор обеспечения высшего образования для людей с инвалидностью // Инклюзивное образование: преимущество инклюзивной культуры и практики: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2017. С. 405–412.
17. *Романенкова Д.Ф.* Основные подходы к обеспечению доступности инклюзивного высшего образования средствами дистанционных технологий // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13). С. 27–32.
18. *Рубцов В.В.* Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: Сборник научных статей по материалам Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М.: Издательский дом «Городец», 2016. С. 75–78.
19. *Рубцов В.В., Васина Л.Г., Куравский Л.С., Соколов В.В.* Модельный образец специальных образовательных условий для получения высшего образования студентами с инвалидностью: опыт создания и применения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106
20. *Саитгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А.* Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 57–71. doi:10.17759/psyedu.2019110305

21. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. Том 2. №1. С. 115–126.
22. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
23. Фуряева Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 189 с.
24. Hall J., Tinklin T. Students first: disabled students in higher education // Spotlights, The Scottish Council for Research in Education. Research Report, 1998. 74 p.
25. Corlett S., Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. London: Skill: National Bureau for Students with Disabilities, 1992.
26. Curran P., McGee A.M., Reynolds G.M. SHEFC Disability Initiative: Final Report on Access for Students with Disabilities to Higher Education in Scotland. Edinburgh: SHEFC, 1994.
27. Closs A., Lannen S., Reid G. Dyslexia in Further and Higher Education A Framework for Practice // Dimensions of Dyslexia / Reid G. (Ed.). Vol. 1. Assessment, Teaching and the Curriculum. Edinburgh: Moray House Publications, 1996.
28. Leicester M., Lovell T. Disability Voice: educational experience and disability // Disability & Society. 1997. Vol. 12(1). P. 111–118. doi:10.1080/09687599727506
29. Zigler R. International review of inclusive practices, observations and experience // Сибирский вестник специального образования. 2016. № 1-2 (16-17). С. 27–31.

References

1. Aismontas B.B., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G. Uchebno-metodicheskoe soprovozhdenie obucheniya studentov s invalidnost'yu v vuze [Academic Support of Students with Disabilities in University] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 60–70. doi:10.17759/pse.2017220108 (In Russ.).
2. Antropov A.P., Kantor V.Z. Regional'nye sistemy inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya: resursnyi uchebno-metodicheskii tsentr kak institutsional'noe reshenie [Regional systems of inclusive higher education: resource training and methodological center as institutional solution]. *Vestnik fakul'teta upravleniya SPbGEU*, 2018, no. 3, pp. 459–465. (In Russ.).
3. Borozinets N.M., Shekhovtsova T.S. Uchet osobykh obrazovatel'nykh potrebnosti obuchayushchikhsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na raznykh urovnyakh obrazovatel'noi vertikali [Accounting for special educational needs of students with disabilities at different levels of education system] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2021, no. 199, pp. 17–26. doi:10.33910/1992-6464-2021-199-17-26 (In Russ.).
4. Vericheva O.N., Kiprina L.Yu. Informatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii kak resurs uspeshnoi sotsializatsii malomobil'nykh kategorii detei i molodezhi [Information educational technologies as a resource for successful socialisation of low-mobility categories of children and youth] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021. Vol. 27, no. 4, pp. 137–143. doi:10.34216/2073-1426-2021-27-4-137-143 (In Russ.).
5. Volosnikova L.M., Zagvyazinskii V.I., E.A. Kukuev E.A., L.V. Fedina L.V. Konvergentsiya kontseptsii akademicheskogo i inklyuzivnogo sovershenstva issledovatel'skikh universitetov [The convergence of the concepts of academic and inclusive excellence at research universities] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2021. Vol. 23, no. 4, pp. 43–78. doi:10.17853/1994-5639-2021-4-43-78 (In Russ.).
6. Gurkina O.A., Novikova E.M. Zarubezhnyi opyt sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii lyudei s OVZ na primere issledovaniya vysshego obrazovaniya [Foreign experience in social and educational inclusion of people with limited health abilities evidenced from the study of higher education] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya*

- zarubezhnaya psikhologiya* = *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 6–15. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69038 (Accessed 27.11.2022).
7. Degtyareva V.V. Universal'nyi dizain obrazovatel'nogo prostranstva vuza v kontekste realizatsii inklyuzivnoi obrazovatel'noi politiki. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika: Sbornik statei 2-oi Mezhdunarodnoi nauchno–prakticheskoi konferentsii (Yalta, 17–19 maya 2018 g.)*. Ch. 1. Yalta: RIO “GPA”, 2018, pp. 111–114. (In Russ.).
 8. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Inklyuzivnoe obrazovanie studentov s invalidnost'yu v regional'nom mnogoprofil'nom vuze na primere Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta [Inclusive Education of Students with Disabilities in the Regional Multidisciplinary University: The Experience of Cherepovets State University] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 119–129. doi:10.17759/pse.2017220114 (In Russ.).
 9. Mallaev D.M., Bazhukova O.A. Perspektivy razvitiya integrirovannogo i inklyuzivnogo prostranstva v rossiiskom obrazovanii — metodologicheskie aspekty i praktika [Perspectives of Development of Integrated and Inclusive Space in Russian Education — Methodological Aspects and Practice] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical*, 2018. Vol. 12, no. 3, pp. 76–82. doi:10.31161/1995-0659-2018-12-3-76-82 (In Russ.).
 10. Martynova E.A. Struktura i sodержanie adaptirovannykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidov [The structure and content of higher educational adapted programs for people with limited possible health and disabled]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4. (In Russ.).
 11. Melnik Yu.V., Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Serebryannikova O.A. Mezhdunarodnyi opyt vuzov po obucheniyu i soprovozhdeniyu studentov s invalidnost'yu [Russian and Foreign Experiences of Training and Support of Students with Disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 88–97. doi:10.17759/pse.2017220111 (In Russ.).
 12. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii obrazovatel'nogo protsessa dlya obucheniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya, v tom chisle osnashchennosti obrazovatel'nogo protsessa (utv. Minobrnauki Rossii 08.04.2014 No. AK-44/05vn) [Elektronnyi resurs]. *GARANT.RU*. URL: <https://base.garant.ru/70680520/> (Accessed 27.11.2022). (In Russ.).
 13. Mukhametzyanova A.R. Inklyuzivnoe obrazovanie invalidov: sotsiologo-psikhologicheskii aspekt. *Vestnik Mordovskogo universiteta. Seriya “Sotsiologicheskie nauki” = Mordovia University Bulletin*, 2011. Vol. 23, no. 3. pp. 127–131. (In Russ.).
 14. Osmuk L.A., Degtyareva V.V., Zhdanova I.V. Modelirovanie sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze: iz opyta raboty Novosibirskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta [Modelling Social Psychological Support within the System of Inclusive Higher Education: The Experience of Novosibirsk State Technical University] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 140–149. doi:10.17759/pse.2017220116 (In Russ.).
 15. Panchenko O.L. Sotsiologicheskaya model' protsessa realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya [Sociological model of the process of implementation of inclusive education]. *Vestnik TISBI*, 2015, no. 1, pp. 96–103. (In Russ.).
 16. Panyukova S.V., Saitgalieva G.G., Sergeeva V.S. Setevoe vzaimodeistvie vuzov kak vazhneishii faktor obespecheniya vysshego obrazovaniya dlya lyudei s invalidnost'yu. *Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno–prakticheskoi konferentsii*. Moscow: MGPPU Publ., 2017, pp. 405–412. (In Russ.).
 17. Romanenkova D.F. Osnovnye podkhody k obespecheniyu dostupnosti inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya sredstvami distantsionnykh tekhnologii [Basic approaches to making the accessibility of inclusive higher education by means of distance learning technologies]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo*

- universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie = Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*, 2021, no. 1 (13), pp. 27–32. (In Russ.).
18. Rubtsov V.V. Sotsial'naya i obrazovatel'naya inklyuziya detei s osobymi potrebnyami: podkhod nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo. *Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka: Sbornik nauchnykh statei po materialam Kongressa " Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka "* = *Mental Health: Meeting the Needs of the XXI Century: Collection of scientific papers, on materials of the Congress on Mental Health: Meeting the Needs of the XXI Century*. Moscow: Izdatel'skii dom "Gorodets", 2016, pp. 75–78. (In Russ.).
 19. Rubtsov V.V., Vasina L.G., Kuravsky L.S., Sokolov V.V. Model'nyi obrazets spetsial'nykh obrazovatel'nykh uslovii dlya polucheniya vysshego obrazovaniya studentami s invalidnost'yu: opyt sozdaniya i primeneniya [Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 34–49. doi:10.17759/pse.2017220106 (In Russ.).
 20. Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterman L.A. Resursnyi uchebno-metodicheskii tsentr po obucheniyu invalidov kak resurs razvitiya inklyuzii v vuze [Resource Educational and Methodological Center for the Education of Persons with Disabilities as a Resource for the Development of Inclusion in a University] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 57–71. doi:10.17759/psyedu.2019110305 (In Russ.).
 21. Hall J., Tinklin T. Studenty-invalidy i vysshee obrazovanie [Disabled students in high education]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = The Journal of Social Policy Studies*, 2004. Vol. 2, no. 1, pp. 115–126. (In Russ.).
 22. Ilichev L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.G. (Eds.). *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'*. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1983. 840 p. (In Russ.).
 23. Furyaeva T.V. Sotsializatsiya i sotsial'naya adaptatsiya lits s invalidnost'yu: Uchebnoe posobie. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2019. 189 p. (In Russ.).
 24. Hall J., Tinklin T. Students first: disabled students in higher education. *Spotlights, The Scottish Council for Research in Education*. Research Report, 1998. 74 p.
 25. Corlett S., Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. London: Skill: National Bureau for Students with Disabilities, 1992.
 26. Curran P., McGee A.M., Reynolds G.M. SHEFC Disability Initiative: Final Report on Access for Students with Disabilities to Higher Education in Scotland. Edinburgh: SHEFC, 1994.
 27. Closs A., Lannen S., Reid G. Dyslexia in Further and Higher Education A Framework for Practice. In Reid G. (Ed.). *Dimensions of Dyslexia. Vol. 1. Assessment, Teaching and the Curriculum*. Edinburgh: Moray House Publications, 1996.
 28. Leicester M., Lovell T. Disability Voice: educational experience and disability. *Disability & Society*, 1997. Vol. 12, no. 1, pp. 111–118. doi:10.1080/09687599727506
 29. Zigler R. International review of inclusive practices, observations and experience. *Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya*, 2016, no. 1-2 (16-17), pp. 27–31.

Информация об авторах

Саитгалиева Гузель Газимовна

кандидат социологических наук, доцент, директор, Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Information about the authors

Guzel G. Saitgalieva

PhD in Sociology, Docent, Director, Resource Educational and Methodological Center for Teaching Disabled

People, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Получена 17.03.2023

Received 17.03.2023

Принята в печать 27.03.2023

Accepted 27.03.2023

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (<https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view>).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерцкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер