

Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений

Марголис А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

В статье рассматривается роль исходных педагогических представлений студентов педагогических направлений подготовки, с которыми они начинают освоение программ педагогического образования. Показана роль школьного опыта в формировании таких представлений. Анализируются причины их устойчивости в ходе дальнейшего освоения будущими педагогами образовательной программы в университете. Автор считает необходимым проектирование программ педагогического образования как процесса последовательной и специально организованной трансформации исходных педагогических представлений, их концептуального изменения, направленного на формирование практического мышления будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование; подготовка педагога; исходные представления; исходные педагогические представления; концептуальные изменения (conceptual change); практическое мышление; мышление педагога.

Для цитаты: Марголис А.А. Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. №6. С. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>

Teachers Education as the Development of Initial Pedagogical Preconceptions and Beliefs

Arkady A. Margolis

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

The article examines the role of initial pedagogical beliefs held by students in teacher training programs as they begin to engage with pedagogical education curricula. It highlights the significance of school experiences in shaping these beliefs. The article analyzes the reasons for their persistence during the

subsequent acquisition of the educational program by future educators at the university level. The author argues for the necessity of designing teacher training programs as a sequential and specially organized transformation of initial pedagogical beliefs, aimed at fostering conceptual change and developing the practical thinking of future educators.

Keywords: teacher education; teacher training; initial beliefs; initial pedagogical beliefs; conceptual change; practical thinking; educator's thinking.

For citation: Margolis A.A. Teachers Education as the Development of Initial Pedagogical Preconceptions and Beliefs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601> (In Russ.).

Введение

Одним из главных направлений реформирования системы педагогического образования является повышение практической готовности будущих педагогов к самостоятельной деятельности. За последнее десятилетие в Российской Федерации был предпринят целый ряд важных шагов, направленных на решение этой задачи. Так, на протяжении 2014—2017 годов был успешно реализован комплексный проект модернизации педагогического образования, который позволил разработать новый стандарт высшего образования ФГОС ВО по направлению «Образование и педагогические науки» (3++) [15]. В этом стандарте были зафиксированы общепрофессиональные компетенции, которые необходимы будущему учителю для реализации педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [12], направленного, в свою очередь, на достижение образовательных результатов учащихся, зафиксированных в стандартах общего образования (ФГОС ОО) [16]. Тем самым практически впервые удалось скоординировать стандарты обучения учащихся в системе общего образования, стандарт профессиональной деятельности педагога и стандарт подготовки будущих учителей. В новом стандарте педагогического образования был реализован деятельностный подход, в рамках которого основной единицей программ подготовки учителей является не традиционная учебная дисциплина, а про-

фессионально-ориентированный модуль, направленный на подготовку к решению той или иной типовой профессиональной задачи и интегрирующий в себе необходимую для этого теорию, практику и исследовательскую работу студентов. Это создало условия для решения одной из наиболее давних проблем профессионального образования, связанной с непониманием студентами того, как изучаемый ими теоретический материал связан с их будущей профессиональной деятельностью. Теоретический раздел модуля при этом становится не просто средством освоения научных знаний, а знаний, осваиваемых как инструменты решения типовых профессиональных задач. Разработанный новый ФГОС педагогического образования привел не только к существенному увеличению часов практической подготовки, но и к пересмотру места практики и ее роли в образовательной программе. Так, вместо традиционного понимания практики как средства иллюстрации теории была предложена модель «школьно-университетского партнерства», признающая школу и учителя источниками не менее важных практических знаний и способов действий, чем теоретическая часть педагогической программы. Новая модель практики предполагает распределенную схему ее организации, при которой практика становится неотъемлемой частью каждого профессионально-ориентированного модуля, а также долгосрочную учебно-производственную практику на выпускном курсе, позволяющую интегрировать

все ранее освоенные в модулях способы профессиональных действий (Марголис, 2021; Марголис, 2014) [6; 7].

Процесс реформирования педагогического образования получил следующий важный импульс в 2022—2023 годах, когда по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации была завершена доработка действующих стандартов общего образования, уточнен перечень предметных знаний, осваиваемых учащимися, и на этой основе был реализован проект создания «ядра педагогического образования» [17], закрепляющий содержание предметной подготовки будущего учителя вне зависимости от того, в каком университете он проходит свою подготовку. Этот важный этап реформирования позволил гарантировать наличие такого уровня предметной и методической подготовки педагогов, который необходим для освоения учебного содержания, отраженного в обновленных стандартах общего образования.

Наконец, третьим этапом реформирования системы педагогического образования, реализованного в 2023—2024 годах, стало создание в педагогических университетах Министерства просвещения Российской Федерации системы центров проведения демонстрационных экзаменов, представляющих собой специально оборудованные площадки для демонстрации освоенных выпускниками профессиональных компетенций и независимой оценки их практической готовности к организации обучения учащихся в соответствии со стандартами общего и педагогического образования.

Несмотря на многолетний и в целом очень позитивный период реформирования системы педагогического образования в РФ, ряд серьезных проблем в практической подготовке будущего учителя к очень сложной и многоплановой педагогической деятельности еще ждет своего решения.

Одной из таких проблем, требующей углубленного изучения, остается проблема разрыва между теорией и практикой. Она имеет многоаспектный характер и целый спектр ее возможных формулировок. Одна-

ко общим для них остается вопрос о том, в какой мере в рамках реализации программ педагогического образования возможно обеспечить трансляцию теоретического научного знания в практику работы будущих учителей. Одной из наиболее важных причин, препятствующих формированию у будущих учителей таких способов профессиональной деятельности, которые основаны на содержании их теоретической подготовки в рамках получаемого педагогического образования, являются исходные педагогические представления, с которыми они приходят в вуз.

Исходные педагогические представления

Хорошо известно, что предыдущие знания, опыт и убеждения влияют на то, как обучающиеся осваивают содержание образовательной программы (Выготский, 1935) [1]. Несмотря на то, что этот тезис рассматривается прежде всего применительно к обучению учащихся в средней школе (Posner et al., 1982; Chi 2005; diSessa, 2017; Sinatra, Seyranian, 2015; Vosniadou, 2014) [18; 21; 26; 35; 38], он в равной степени применим и к освоению программ профессионального образования.

В контексте данной статьи мы рассмотрим его более конкретно применительно к программам подготовки педагогов.

Исходные педагогические представления будущих педагогов (иногда используются термины «житейские» или «интуитивные представления») подробно изучались в работах зарубежных исследователей начиная с конца 70-х годов 20 века.

Одной из первых и наиболее важных работ в этом направлении можно считать исследование Д. Лорти «Школьный учитель: социологическое исследование» (Schoolteacher: a sociological study), опубликованное в 1975 г., в котором было не только показано наличие таких представлений у будущих педагогов, но и описан механизм их формирования (Lortie, 1975) [33]. Такой механизм получил название «обучение через наблюдение» (apprenticeship of observation). По мнению Д. Лорти, многолетний опыт

учащихся по наблюдению за действиями различных учителей приводит к формированию у учащихся (в том числе и будущих педагогов) плохо формализованных, довольно поверхностных, но весьма устойчивых представлений о содержании и особенностях педагогической деятельности. Как отмечается в работе Д. Лорти [33] и в целом ряде более поздних исследований (Johnson, 1994; Richards, Pennington, 1998) [29; 34], формируемые у учащихся представления о моделях педагогической деятельности являются существенно неполными и односторонними. Учащиеся наблюдают, как правило, только внешнюю сторону педагогической работы и не видят ее внутренней стороны, связанной с планами учителя, его мотивацией, целями, которые он ставит перед собой в отношении урока или конкретного ученика. Однако такие представления, несмотря на всю их неполноту и неосознанность, оказываются весьма устойчивы в отношении попыток их изменения в ходе получения педагогического образования или самостоятельной педагогической деятельности. Как образно описывает это один из интервьюируемых молодых учителей, «Я понимаю, что я действую неправильно, и хотел бы это изменить, но у меня ничего не получается и я каждый раз возвращаюсь к своему прежнему способу действий» (Johnson, 1994) [29]. Даже в условиях неудовлетворенности своими исходными представлениями о целях и задачах педагогической деятельности отсутствие практических альтернатив возвращает начинающего учителя к тем способам, которые были им освоены путем наблюдения в период его собственного ученического опыта.

Все вышесказанное приводит многих исследователей (Vorg, 2004) [20] к общему выводу о том, что большинство программ педагогического образования оказывают очень незначительное влияние на трансформацию исходных педагогических представлений будущих учителей. В работе Д. Кагана (Kagan, 1992) [31] показано, что это связано, прежде всего, с тем, что исходные педагогические представления будущих учителей выступают в качестве своеобразного «фильтра», с

помощью которого они интерпретируют изучаемые способы действий учителей. Этот «фильтр» действует, как правило, столь эффективно, что даже педагогические ситуации, наблюдаемые студентами на практике, довольно редко приводят к изменению их исходных представлений и установок.

В исследовании Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30] предпринята попытка углубленного изучения и структурирования исходных педагогических представлений студентов, получающих педагогическое образование. В ходе исследования были определены наиболее значимые исходные представления и установки студентов первых курсов, осваивающих программу педагогического образования, а также оценено влияние программы на изменение этих установок. Исследователям удалось выявить несколько наиболее типичных исходных педагогических представлений и установок (beliefs) студентов.

1. Одно из наиболее важных из них состоит в убежденности студентов в относительно низкой ценности и значимости университетских теоретических курсов в сравнении с ролью практики в их программе подготовки. Фактически за этой установкой лежит исходное представление большей доли будущих учителей о педагогической деятельности как сравнительно простом наборе навыков и умений. Используемая Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30] аналогия сравнивает такую установку студентов с обучением катанию на роликовой доске. Понятно, что можно изучать теорию такого катания и концепцию поддержания равновесия тела пользователя, но очевидно, что ценность изучения такой теории крайне невелика по сравнению с практическими попытками научиться кататься на доске. Как показывают проведенные исследователями интервью, большинство будущих педагогов, оценивающих теоретическую часть осваиваемой ими программы педагогического образования как намного менее значимую по сравнению с ролью практики, исходят из того, что, по сути, деятельность учителя состоит из некоторого набора относительно простых навыков

и умений, вполне сопоставимых по сложности с катанием на доске.

2. Второе исходное представление, описанное Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30], состоит в убежденности довольно большой группы студентов в том, что может быть сформулировано следующим образом: «Меня так учили, и результат меня устраивает». При этом преимущественно речь идет о моделях обучения, в которых учитель сообщает и транслирует учебную информацию учащимся, не различая в большинстве случаев процессы обучения и собственно учения.

3. Еще одно важное исходное представление будущих педагогов заключается в убежденности в том, что процесс обучения вообще не представляет собой существенной проблемы для учащихся и не требует каких-либо сверхсложных усилий со стороны учителя.

В основе этого представления лежит неразличение студентом собственного опыта и протекания процессов учения и понимания у учащихся. Фактически такие студенты отождествляют свой собственный опыт и способность понимать изучаемый материал с аналогичными процессами у их вероятных учеников. Отсутствие собственных затруднений в понимании учебного материала (давно уже изученного в процессе своего школьного обучения) приводит к ложному выводу об отсутствии потенциальных проблем в освоении учебного материала у реальных или потенциальных учащихся этих студентов.

4. Наконец, еще одно исходное педагогическое представление состоит в убежденности разделяющих его студентов-педагогов в том, что вопросы обучения учащихся с точки зрения их трудности для учителя являются второстепенными по сравнению с важностью и сложностью вопросов менеджмента в классе. При этом в сферу такого менеджмента включаются как вопросы следования намеченному плану проведения урока, так и вопросы поддержания дисциплины на уроке.

При том, что в этом утверждении представлена объективная сложность этих вопросов для начинающих педагогов, сами по себе вопросы менеджмента рассматрива-

ются не столько с точки зрения формирования мотивации и вовлеченности учащихся в учебную деятельность, но, прежде всего, как создание условий для эффективной трансляции учителем учебной информации в соответствии с заранее разработанным планом.

Как показывают результаты проведенной диагностики, при традиционном построении программы учебной дисциплины «Педагогическая психология» только 17% из 40 студентов, участвовавших в опросе, изменили свои представления о процессе обучения и 26% — об особенностях процесса учения. Большая часть студентов сохранила свои исходные представления без изменения (Joram, Gabriele, 1998) [30].

Не менее интересным итогом школьного этапа обучения будущих педагогов являются их представления не только о природе педагогического труда и способах организации обучения, но и видение о том, кого можно назвать хорошим педагогом.

Изучение этих представлений показывает, что абсолютное большинство студентов педагогических факультетов считают таковым учителя, который хорошо относится к детям, обладает развитой эмпатией и способен оказать им помощь и поддержку. При том, что в таком определении хорошего педагога нет ничего, вызывающего возражения, проблема заключается в драматическом несовпадении этих качеств с тем, что понимается под хорошим педагогом с точки зрения нормативных документов, стандартов и перечней профессиональных компетенций. В большинстве случаев во всех этих документах под хорошим педагогом понимается высококвалифицированный педагог, способный обеспечить формирование высоких образовательных результатов у учащихся, т. е. прежде всего педагог, обладающий необходимыми для этого знаниями и умениями. Это несовпадение житейского представления будущих педагогов (сформированного на основе их собственного опыта в качестве вчерашних школьников) и общественно-нормативного определения, заданного целями педагогического образования как общественного института, имеет ряд важных оснований.

Описываемое противоречие объективно вытекает из двуединой профессиональной задачи педагога, который, с одной стороны, организует процесс эффективного освоения учебного содержания, а с другой стороны, делает это путем организации своих взаимодействий с учащимися и между ними.

Именно эта вторая задача организации взаимодействия оказывается преобладающей в понимании того, что такое хороший учитель, у большинства студентов педагогических факультетов и учащихся школы, в то время как первая задача (освоение учебного содержания) закреплена преимущественно в нормативно-общественном значении этого термина. Неразличение этих разных способов понимания того, что такое хороший учитель, или тотальное преобладание задачи формирования знаний, необходимых для педагогической деятельности, приводит на практике к подготовке учителей, которым очень сложно стать эффективными и способными к продуктивному и многостороннему взаимодействию с учащимися. Это тем более сложно реализовать в условиях того, что учитель одновременно вовлечен не только в процесс обучения учащихся, но и в процессы их воспитания и развития, что требует качественно иных коммуникативных компетенций, психологической подготовки и сформированного профессионального мышления будущего педагога.

Проблема существенно усугубляется тем, что прием на программы педагогического образования не предполагает ни устного собеседования, ни психологического тестирования, а сами программы подготовки педагогов не содержат встроенных в них программ развития профессионально значимых личностных качеств. Общая посылка, на которой строится такая система входа в программы педагогического образования, вероятно, исходит из предположения о том, что из любого абитуриента, набравшего определенное количество баллов ЕГЭ, можно подготовить хорошего учителя вне зависимости от уровня развития его профессионально значимых психологических качеств, необходимых в том числе для организации

им эффективной коммуникации со всеми участниками образовательных отношений и, прежде всего, с учащимися.

Причины устойчивости исходных педагогических представлений

Причины устойчивости исходных педагогических представлений, на наш взгляд, можно условно разделить на три группы. Первые две при этом оказываются связаны не столько со спецификой таких представлений, сколько с проблемами и подходами к построению программ педагогического образования, которые в целом оказываются индифферентны к существованию таких представлений, игнорируя их или пытаясь воздействовать на них предельно неэффективно, что в целом приводит к их устойчивости и сохранению до начала самостоятельной педагогической деятельности выпускника.

К первой группе можно отнести общие дефициты традиционных способов проектирования программ педагогического образования, которые оказываются неэффективными с точки зрения влияния их теоретического содержания на последующую профессиональную деятельность своих выпускников вообще и на изменение их исходных педагогических представлений в частности. В рамках такого подхода учебное содержание в виде набора теоретических дисциплин осваивается в университете, а затем иллюстрируется на практике, как правило, в конце семестра. Казалось бы, ныне действующий ФГОС ВО зафиксировал альтернативу дисциплинарному подходу к проектированию программ подготовки педагогов в форме модульного подхода, в котором теория и практика интегрированы в единую образовательную единицу. Однако, как показывают результаты ряда исследований (например, проведенный в 2024 году мониторинг программ по направлению «Психолого-педагогическое образование») [7], переход к модульным программам состоялся в основном на бумаге. В реальности в большинстве случаев сохраняется традиционное дисциплинарное построение учебных планов. Представляется, что переход к модульным

программам оказался слишком сложным для большинства факультетов подготовки педагогов как в силу необходимости переработки устоявшихся за десятилетия программ учебных дисциплин в теоретический раздел модуля, так и в силу необходимости пересмотра отношений с практическими базами, гораздо более тесного вовлечения их не только в показ и иллюстрацию теоретических знаний, но и в ответственное формирование совместно с университетом профессиональных компетенций студентов, а также признания наличия у учителей-практиков уникальных компетенций и знаний столь же необходимых, как и теоретические знания, формируемые в университете. Сама новая методология модульного подхода, в рамках которого не практика иллюстрирует теорию, а, напротив, теория присоединяется к практике, к осваиваемому способу решения типовой профессиональной задачи, оказалась, видимо, слишком непривычной для большинства преподавательского сообщества вузов. В совокупности это приводит к тому, что теория в большинстве случаев продолжает осваиваться в рамках набора исторически сложившихся учебных дисциплин, выступая субъективно для студентов как самоцель (часто сводясь к необходимости успешно сдать экзамен или зачет в сессию), вне ее связи с решением тех или иных профессиональных задач, ее инструментальной или, используя терминологию Л.С. Выготского [2], орудийной функции. Это влечет за собой, с одной стороны, потерю возможности формирования осмысленного отношения к изучаемым знаниям и существенное снижение учебной мотивации студентов — с другой. Не менее важным последствием сохранения дисциплинарной структуры образовательных программ становится и то, что фактически крайне редко при этом возникают возможности объективации исходных педагогических представлений, показ их ограничений в решении тех или иных профессиональных задач и в конечном счете создание условий для их рефлексии и концептуального развития. В результате теоретические знания не столько становятся

частью нового способа мышления будущего учителя, сколько запоминаются, не влияя на способы педагогической деятельности. Обнаруженный еще в конце 80-х годов прошлого века эффект «вымывания академических знаний» (Tabachnik, Zeichner 1984) [36] показывает, что теоретические знания, полученные в университете и не используемые для организации собственной педагогической деятельности, полностью исчезают из профессионального арсенала начинающего педагога за срок до одного года, уступая место практическим обобщениям, спонтанно возникающим в ходе собственной деятельности или транслируемым более опытными коллегами.

Вторая группа причин, хорошо описанная в целом ряде работ российских и зарубежных авторов (Корнилов, 2000; Кулюткин, 1983; Кулюткин, Сухобская, 1990; Clark, Lampert, 1986; Eraut, 1995), связана с самой природой содержания теории в программах подготовки учителей и различием в основаниях академических знаний и требований к знаниям, возникающим при решении педагогических задач учителем на практике [4; 5; 9; 23; 28].

Перенос программ подготовки педагогов (равно как и подготовки специалистов целого ряда других профессий) в университеты, происходивший в Европе, США и России начиная с конца 19 века и окончательно оформившийся в середине 20 века, вызвал необходимость доказательства того, что в педагогике, так же как и в других «классических университетских» профессиях, есть сопоставимый объем научных знаний, который обладает аналогичным уровнем достоверности (как в естественных, технических или социальных науках) и который, следовательно, может выступать в качестве научного фундамента для подготовки педагога. Проблема, однако, заключается в том, что деятельность педагога оказывается столь сложной и многоплановой, что попытка ее строгого академического исследования неизбежно приводит к значительным упрощениям предмета изучения в сравнении с его реальной сложностью. Таким образом, возникает

странный парадокс, заключающийся в том, что чем ближе оказывается научное педагогическое или психолого-педагогическое исследование к стандартам академических исследований в других науках, тем менее связанным оно оказывается с реальными условиями педагогической деятельности и тем менее востребованным может оказаться получаемое научное знание в процессе практического решения профессиональных задач педагогом.

Научное знание, лежащее в основании многих теоретических дисциплин, оказывается получаемым в процессе абстрагирования от противоречивых сторон и контекстов реальной педагогической практики. Кроме того, такое знание остается преимущественно монодисциплинарным, в то время как решение большинства педагогических задач требует от учителя знаний междисциплинарных и интегрированных в единое целое, которое может быть использовано для принятия эффективного педагогического решения.

По мнению Ю.Н. Кулюткина (Кулюткин, 1983) [5], слабое влияние изучаемой теории на практическую деятельность будущего учителя связано с тем, что между осваиваемым теоретическим понятием и конкретным способом решения практической педагогической задачи пропущен целый пласт опосредующих звеньев, которые он предлагает называть конструктивными схемами. Такие схемы представляют собой разные формы операционализации теоретических понятий, по сути способы их трансформации в инструменты решения практических задач. Отсутствие таких способов операционализации теоретических понятий приводит в основном к их запоминанию, но не использованию на практике с последующей «девальвацией» из субъективной ценности для учителя.

Важным также является и то, что академическое знание в теоретических курсах педагогических программ, будучи знанием научным, претендует, как правило, на попытку понять некоторый исходный принцип, открыть некую закономерность, абстрагируясь от контекстов и «деталей», в то время как большинство профессиональных задач требуют

от учителя преобразования педагогической ситуации, ее трансформации с учетом целей его деятельности и с максимальным учетом условий ее протекания (Корнилов, 2000) [4]. Фактически одна из причин недостаточной востребованности теоретических знаний как раз и состоит в том, что эти знания оказываются абстрактны и редко соотносятся с контекстом решения профессиональных педагогических задач. Между ними и решением такой задачи пропущен и отсутствует целый пласт или уровень необходимой операционализации и контекстуализации такого академического знания (Кулюткин, 1983) [5]. Для решения большинства педагогических задач учителю нужны знания не абстрактно-академические, а знания о преобразовании системы элементов педагогической ситуации, с которой он имеет дело (Корнилов, 2000) [4]. Фактически это требует другого типа мышления педагога, а именно — мышления практического. Такое мышление и его особенности получили глубокое изучение в научной школе Б.М. Теплова [14] и в научных исследованиях коллектива Ю.К. Корнилова в Ярославском государственном университете [11; 13], а также в Институте психологии РАН [10]. К сожалению, эти исследования не оказали существенного влияния на методологию построения программ современного педагогического образования.

Казалось бы, решение той же задачи подготовки будущего педагога к самостоятельной профессиональной деятельности могло бы строиться и в рамках альтернативного подхода на основе анализа практических обобщений работающих учителей, рефлексии их опыта и того имплицитного опыта, которым владеют лучшие представители педагогической практики. Тем более, что, по мнению ряда исследователей, например, Д. Шона (Graut, 1995) [28], именно рефлексия успешного педагогического опыта, а не опора на абстрактные академические знания, лежит в основе успешности учителей-экспертов. Однако для выполнения этой функции такие знания должны быть отрефлексированы их носителями, объективированы в форме, доступной для их трансляции, контек-

стуализированы, т. е. снабжены некоторыми комментариями об условиях их успешного применения. Другими словами, они должны быть превращены в форму кейса как особой учебной единицы. Именно это и происходит в целом ряде систем обучения в других профессиях (врача, менеджера, юриста и т. д.). В случае подготовки педагогов создание кейсов, а на самом деле библиотек кейсов до сих пор выглядит скорее экзотикой, нежели массовой образовательной практикой. Во многом это, видимо, связано с тем, что в педагогике до сих пор не создан язык сигнификации профессиональной практики, позволяющий адекватно переводить педагогическую деятельность в знаковую форму и восстанавливать ее из такой формы.

Третья группа причин устойчивости исходных педагогических представлений связана с их собственными характеристиками и условиями их происхождения.

Как уже отмечалось выше, такие представления являлись результатом многолетнего наблюдения учащимися за различными моделями педагогической деятельности учителей и, прежде всего, внешней стороной их поведения, последовательности профессиональных действий в тех или иных типовых ситуациях. В большинстве случаев это приводит к тому, что возникающие исходные представления будущих педагогов являются примером процедурного знания, изменение которого в отличие от знания декларативного является крайне сложной задачей (Anderson, 1983) [19].

Еще одной важной особенностью исходных педагогических представлений является их образный характер. Сам процесс наблюдения за работой учителей и собственное участие в процессах учения, организованных этими учителями, неизбежно приводят к их обобщению и некоторой типологизации. Понятно при этом, что, не обладая научными понятиями и средствами анализа профессиональной деятельности, такие обобщения осуществляются преимущественно с использованием образов деятельности учителя и его личности как профессионала. Формируемые таким образом исходные представле-

ния приводят к созданию в обобщенно-образной форме некоторых первоначальных, пропущенных через собственный опыт обобщений, которые можно было бы назвать будущими личными теориями педагогической идентичности (Clandinin, 1986; Crow, 1986; Elbaz, 1983) [22; 25; 27].

По мнению большинства исследователей, исходные представления учащихся (к которым в полной мере можно отнести и исходные педагогические представления будущих педагогов с учетом их формирования в школьном опыте) оказываются в той или иной степени взаимосвязаны. Характер этих связей с точки зрения различных авторов может быть совершенно разным в широком интервале — от квазинезависимости до жестких связей, образующих некую «наивную» теорию. Так, по мнению А. ди Сесса (diSessa, 2017) [26], такие представления оказываются практически независимы друг от друга (концепция *knowledge in pieces*), в то время как, с точки зрения С. Восняду (Vosniadou), различные исходные представления образуют некоторое подобие теории (по аналогии с взаимосвязью различных понятий в рамках одной теории) (*theory framework*) [37]. Большинство исследователей склоняются все же к тому, что между различными исходными представлениями существуют некоторые связи, существенно более слабые, чем связи понятий в теории (*framework*).

В случае педагогических исходных представлений можно предположить, что образное обобщение тех или иных сторон деятельности учителя выглядит довольно взаимосвязанным, особенно если интегральный образ так или иначе обобщается в субъективном представлении о том, кого можно назвать хорошим учителем.

Такая врожденность исходных педагогических представлений в некое подобие системы вносит дополнительную сложность в процесс их изменения в ходе получения педагогического образования. Причины этой сложности связаны с тем, что процесс обучения (с точки зрения идей конструктивизма) состоит в некоторой интеграции новой информации в уже существующую систему

знаний и представлений. В большинстве случаев это предполагает «мягкое» реструктурирование ранее созданной системы и интеграцию в нее нового элемента. Однако в том случае, когда новое знание принципиально отличается по своей природе от ранее сложившейся системы представлений, такая интеграция предполагает принципиальное реструктурирование этой системы, что вызывает, как правило, существенные трудности и сопротивление субъекта обучения. Именно это и происходит в некоторых случаях в процессе освоения программ педагогического образования, когда освоение того или иного нового понятия или способа действия требует изменения не отдельного ранее существовавшего исходного педагогического представления, а всей системы таких взаимосвязанных представлений.

Это обстоятельство хорошо объясняет, по мнению А. Корпорал (Corporaal, 1988) [24], причины незначительного влияния теории, изучаемой в рамках программ педагогического образования, на реальную практику выпускников таких программ. По мнению А. Корпорал [24], причиной этого является то, что доминирующий способ обучения студентов в этих программах не направлен на интеграцию нового знания в систему исходных педагогических представлений, с которыми студент начинает свою подготовку. Отсутствие такой интеграции, особенно в тех случаях, когда изучаемые теоретические знания принципиально отличаются от исходных представлений, не приводит к реструктурированию системы этих представлений. Напротив, в большинстве случаев она сохраняется без существенных изменений, а изучаемые теоретические знания фактически только запоминаются, не изменяя способа мышления будущих педагогов.

Описанный выше механизм хорошо понятен на примере одного из наиболее распространенных исходных педагогических представлений, согласно которому значительная часть студентов, поступающих на программы педагогического образования, полагает, что основная профессиональная

задача учителя заключается в хорошем изложении учебного материала. В то же время большинство экспертов и разработчиков программ педагогического образования считают, что такой задачей является организация учителем процессов учения и понимания учащимися учебного содержания. Такое понимание профессиональной задачи учителя практически не встречается в исходных педагогических представлениях (Weinstein, 1988) [38].

По мнению К. Познера и др. (Posner et al, 1982) [18], новые понятия, формируемые в рамках программ педагогического образования, конкурируют с исходными педагогическими представлениями. Отказ от этих представлений в пользу формируемых понятий предполагает, что они должны выглядеть более обоснованными, более вероятными и быть способны помочь более эффективно решать те профессиональные задачи, с которыми сталкивается будущий или начинающий учитель. Сложность удовлетворения этих требований хорошо видна на предыдущем примере с представлением будущих педагогов об объяснении учебного материала как основной задаче учителя. Трансформация этого представления в более сложное понимание того, что такой задачей является организация понимания этого содержания учащимися, предполагает, в соответствии с позицией К. Познера и др. [18], осознание студентами ограниченности и неэффективности их исходного представления. Однако организация такого развития представлений студентов сталкивается с 3 сложными вопросами, которые возникают в процессе такого перехода (Wubbles, 1992) [39]. Почему, если четкое изложение учебного материала не является главной задачей учителя, оно так широко распространено в реальной педагогической практике? Почему в рамках программы педагогического образования эта тема также предлагается, как правило, в лекционной форме? И почему, наконец, предлагается игнорировать часто возникающее чувство, что мы обучаемся, когда кто-либо хорошо нам что-то объясняет? Если новые пред-

ставления не оказываются более эффективными в решении задач практики, чем исходные представления, то трансформация последних оказывается маловероятной. Так как будущие педагоги не сталкивались обычно с учебными ситуациями, в которых разница между тем, что и как объясняет учитель, и тем, что и как понимают при этом учащиеся, является очевидной, то исходные представления студентов оказываются мало восприимчивы к изменениям, т. к. выглядят субъективно вполне обоснованно и эффективно.

Таким образом, формирование новых понятий и концепций у будущих педагогов не просто предполагает необходимость знания разработчиками программ педагогического образования исходных педагогических представлений студентов, но необходимость проектирования таких учебных ситуаций и форм учебной работы, которые позволяют организовать процесс рефлексии этих представлений (Wubbles, 1992) [39] и выявить их неэффективность по сравнению с новыми понятиями в процессе решения типовых профессиональных задач.

Выводы и рекомендации по совершенствованию программ педагогического образования

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы об основных характеристиках исходных педагогических представлений будущих педагогов:

1. Абсолютное большинство учащихся, поступающих в университет на программы педагогического образования, обладают сформированными исходными представлениями об особенностях педагогического труда, содержании и способах реализации педагогической деятельности, стиле преподавания и моделях взаимодействия учителя с учащимися.

2. В большинстве случаев такие представления не становятся предметом специально организованной преподавателями вуза работы по их выявлению, рефлексии и обсуждению их особенностей и ограничений. Это приводит к тому, что у значительной

доли студентов они сохраняются практически в неизменном виде (сосуществуя с запоминаемой теоретической информацией) до начала самостоятельной практической деятельности и трансформируются в «личную практическую педагогику» в условиях сложностей и неопределенностей, с которыми сталкивается молодой специалист.

3. Устойчивость этих представлений, на наш взгляд, связана не только с многолетним опытом наблюдения учащимися за особенностями педагогической деятельности различных учителей (D. Lortie, 1975) [34], но и с тем, что на протяжении всего этого периода времени учащиеся участвуют в реализации собственной деятельности учения, организованной учителями в соответствии с представлениями последних об обучении. Именно этот деятельностный опыт, а не простое наблюдение, позволяет учащимся в гораздо большей степени сформировать свои представления о процессе обучения. При этом такие представления далеко не всегда копируют способы работы учителей, но в ряде случаев могут быть основаны на их отвержении.

4. Получаемый таким образом опыт знакомства с педагогической деятельностью на основе ее наблюдения и своего участия в ее реализации не только приводит к формированию определенных представлений о педагогике, но оказывается тесно связанным с эмоциями, которые он вызывает, образуя в действительности не столько представления, сколько когнитивно-аффективные конструкты, которые правильнее назвать исходными убеждениями (beliefs) (Korthagen, 2017; Wubbles, 1992) [32; 40] и основой для построения личных педагогических теорий учащихся (что в целом совпадает с позицией Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта [3, с. 251]).

5. Такой эмоционально окрашенный опыт существенно отличается от опыта, предлагаемого студентам в большинстве программ педагогического образования, в которых изучаемая теория предлагается, во-первых, преимущественно словесно, что приводит к ее запоминанию, а не формированию новых

единиц профессионального мышления. А во-вторых, предлагаемое учебное содержание преподается в основном интеллектуально-отстраненно и редко связано с сильными эмоциями, что не позволяет создать достаточного потенциала трансформации ранее сформированных убеждений.

Таким образом, в процессе обучения в школе у будущих педагогов формируются личностные смыслы и педагогические убеждения, в то время как в процессе их обучения в вузе во многих случаях формируются только запоминаемые дефиниции и представления.

Основные рекомендации для преподавателей и руководителей программ педагогического образования, которые могут быть даны с учетом сформулированных выше выводов, заключаются, на наш взгляд, в следующем:

1. Студенты университетских программ педагогического образования (так же, как и учащиеся школы) не являются «чистой доской», на которой профессор или учитель может «написать» то, что предписано программой. Скорее программу подготовки будущего педагога необходимо проектировать как последовательную трансформацию исходных педагогических представлений студентов (в большинстве случаев поверхностных и неосознаваемых) в то, что можно с некоторым приближением назвать педагогическими понятиями или личностными практическими теориями.

2. Осуществление такой трансформации исходных педагогических представлений в педагогические понятия в ходе освоения программ педагогического образования не осуществляется само собой, а требует специальной организации со стороны профессорско-преподавательского состава программы. Содержание такой работы должно быть направлено на создание условий для экстерииоризации исходных представлений, организации их коллективной и индивидуальной рефлексии и построения более совершенных и осознаваемых представлений, позволяющих обеспечить эффективное решение той или иной профессиональной задачи.

3. Учитывая то, что большая часть исходных педагогических представлений студентов являются не только когнитивными, но когнитивно-аффективными конструктами, их трансформация возможна, на наш взгляд, только при условии создания разработчиками программы учебно-профессиональных ситуаций, в которых студенты испытывают переживания и эмоции, а осваиваемые ими способы решения профессиональных проблем приводят к формированию личностного смысла, а не только к запоминанию тех или иных научных определений или теорий.

4. Возможность развития исходных представлений возникает не столько при их сопоставлении с теоретическим и научно-обоснованным знанием, сколько в условиях их применения на практике и анализе возникающих при этом проблем и ограничений, доказывающих несостоятельность или неэффективность исходных представлений. Это, в свою очередь, предполагает реальный, а не декларативный переход к модульному способу проектирования образовательных программ.

5. Развитие исходных представлений становится важной задачей программ педагогического образования только при условии того, что целью таких программ становится не только освоение знаний или научение навыкам (или способам действий), что зафиксировано в действующем стандарте, а формирование особого типа практического мышления выпускника — педагогического мышления.

6. В свою очередь достижение такой образовательной цели возможно при различении в программах педагогического образования процессов обучения студентов и процессов их учения и перехода к процессу проектирования деятельности учения будущих педагогов.

7. Реализация указанных выше целей и рекомендаций предполагает необходимость в разработке и запуске программы исследований педагогического мышления, в том числе исходных представлений, практических обобщений и закономерностей их концептуального развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте [Электронный ресурс] // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. / Л.С. Выготский. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 96—115. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915> (дата обращения: 10.10.2024).
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
4. *Корнилов Ю.К.* Психология практического мышления: монография. Ярославль: [б. и.], 2000. 205 с.
5. *Кулюткин Ю.Н.* Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. 1983. Т. 3. С. 51—61. URL: <http://voppsy.ru/issues/1983/833/833051.htm> (дата обращения: 10.10.2024).
6. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
7. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105—126. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581 (дата обращения: 10.10.2024).
8. Мониторинг основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов-психологов в рамках формирования Ядра высшего психолого-педагогического образования: отчет об итогах реализации проекта: в рамках Программы развития ФГБОУ ВО МГППУ в 2023 году / Московский государственный психолого-педагогический университет. М.: [б. и.], 2023. 194 с.
9. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ред. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
10. *Носуленко В.Н., Терехин В.А.* Передача знаний: обзор основных моделей и технологий // Экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 4. С. 96—115. DOI:10.17759/exppsy.2017100407
11. *Панкратов А.В.* Практическое и обыденное мышление: полиопосредованность, субъектность и стратегичность: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 23 с.
12. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт педагога: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. 2013. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 10.10.2024).
13. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемость знаний: сб. ст. // Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 1997. 143 с.
14. *Теплов Б.М.* Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 208 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121: редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 // ФГОС / Национальная ассоциация развития образования и науки. 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 10.10.2024).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // КонсультантПлюс: надежная правовая система. 2021. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 10.10.2024).
17. Ядро педагогического образования [Электронный ресурс] // Академия Минпросвещения России: деятельность в области информационных технологий. 2021. URL: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2024).
18. Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change / G.J. Posner, K.A. Strike, P.W. Hewson, W.A. Gertzog // Science Education. 1982. Vol. 66. № 2. P. 211—227. DOI:10.1002/scs.3730660207
19. *Anderson J.R.* The architecture of cognition. Cambridge: Harvard university press, 1983. 345 p.
20. *Borg M.* The apprenticeship of observation [Электронный ресурс] // ELT Journal. 2004. Vol. 58. № 3. P. 274—276. URL: <https://trainingfoundry.co.uk/wp-content/uploads/2021/08/Apprenticeship-of-observation.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
21. *Chi M.T.* Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust //

- Journal of the Learning Sciences. 2005. Vol. 14. № 2. P. 161—199. DOI:10.1207/s15327809jls1402_1
22. *Clandinin D.J.* Classroom practice: Teacher images ages in action. Barcombe: Falmer Press, 1986. 194 p.
23. *Clark C., Lampert M.* The study of teacher thinking: implications for teacher education // *Journal of Teacher Education*. 1986. Vol. 37. № 5. P. 27—31. DOI:10.1177/002248718603700506
24. *Corporaal A.H.* Building blocks for a theory of teacher education: dissertation. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988. 209 p.
25. *Crow N.A.* The role of teacher education in teacher socialization: a case study: paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, 1986. April. 38 p.
26. *diSessa A.A.* Knowledge in pieces: an evolving framework for understanding knowing and learning // *Converging Perspectives on Conceptual Change* / Eds. T.G. Amin, O. Levrini. London: Routledge, 2017. P. 7—16. DOI:10.4324/9781315467139-3
27. *Elbaz F.* Teachers thinking: a study of practical knowledge. London, Croom Helm, 1983. 254 p.
28. *Eraut M.* Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? // *Teachers and Teaching*. 1995. Vol. 1. № 1. P. 9—22. DOI:10.1080/1354060950010102
29. *Johnson K.E.* The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers // *Teaching and Teacher Education*. 1994. Vol. 10. № 4. P. 439—452. DOI:10.1016/0742-051X(94)90024-8
30. *Joram E., Gabriele A.J.* Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities // *Teaching and Teacher Education*. 1998. Vol. 14. № 2. P. 175—191. DOI:10.1016/S0742-051X(97)00035-8
31. *Kagan D.M.* Implications of research on teacher belief // *Educational Psychologist*. 1992. Vol. 27. № 1. P. 65—90. DOI:10.1207/s15326985ep2701_6
32. *Korthagen F.* Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. № 4. P. 387—405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
33. *Lortie D.* Schoolteacher: a sociological study. London: University of Chicago Press, 1975. 284 p.
34. *Richards J.C., Pennington M.C.* The first year of teaching // *Beyond Training* / ed. J.C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 173—190.
35. *Sinatra G.M., Seyranian V.* Warm change about hot topics [Электронный ресурс]: the role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics // *Handbook of educational psychology* / Eds. Corno L., E.M. Anderman. London: Routledge, 2015. P. 245—256. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/282983735> (дата обращения: 10.10.2024).
36. *Tabacnick B.R., Zeichner K.M.* The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives // *Journal of Teacher Education*. 1984. Vol. 35. № 6. P. 28—36. DOI:10.1177/002248718403500608
37. *Vosniadou S.* Examining cognitive development from a conceptual change point of view: the framework theory approach // *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 11. P. 645—661. DOI:10.1080/17405629.2014.921153
38. *Weinstein C.S.* Teacher education students' preconceptions of teaching // *Journal of teacher education*. 1989. Vol. 40. № 2. P. 53—60. DOI:10.1177/0022487189040002
39. *Wubbels T.* Taking account of student teachers' preconceptions // *Teaching & Teacher Education*. 1992. Vol. 8. № 2. P. 137—149. DOI:10.1080/00220270500109304

References

1. Vygotsky L.S. Razvitie zHITEISKIKH i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste [Development of worldly and scientific concepts at school age] [Electronic resource]. In Vygotsky L.S. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental development of children in the process of learning]: sb. st.* Moscow; Leningrad: Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1935, pp. 96—115. Available at: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of defectology]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
4. Kornilov YU.K. *Psikhologiya prakticheskogo myshleniya [Psychology of practical thinking]: monografiya.* Yaroslavl, 2000. 205 p.
5. Kulyutkin YU.N. *Psikhologicheskoe znanie i uchitel' [Psychological knowledge and the teacher]. Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 1983. Vol. 3, pp. 51—61. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1983/833/833051.htm> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
6. Margolis A.A. *Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in teacher education]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
7. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nyim standartom*

- pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581 (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
8. Moscow State University of Psychology and Education. Monitoring osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm podgotovki pedagogov-psikhologov v ramkakh formirovaniya Yadra vysshego psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: otchet ob itogakh realizatsii proekta [Monitoring of the main professional educational programs of teacher-psychologist training within the formation of the Nucleus of Higher Psychological and Pedagogical Education: a report on the results of the project implementation]: v ramkakh Programmy razvitiya FGBOU VO MGPPU v 2023 godu. Moscow, 2023. 194 p. (In Russ.).
9. Kulyutkin Yu.N., Sukhobskaya G.S. (eds.). Myshlenie uchitelya: lichnostnye mekhanizmy i ponyatiinyi apparat [Teacher's thinking: personal mechanisms and conceptual apparatus]. Moscow: Pedagogika, 1990. 104 p. (In Russ.).
10. Nosulenko V.N., Terekhin V.A. Peredacha znani: obzor osnovnykh modelei i tekhnologii [Knowledge transfer: an overview of the models and technologies]. *Ehksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2017. Vol. 10, no. 4, pp. 96—115. DOI:10.17759/exppsy.2017100407 (In Russ.).
11. Pankratov A.V. Prakticheskoe i obydennoe myshlenie: polioposredovannost', sub"ektnost' i strategichnost': avtoref. diss. ... kand. psikhol [Practical and everyday thinking: poly-mediated, subjectivity and strategicity: Ph. D. (Psychology) thesis]. Yaroslavl, 2003. 23 p. (In Russ.).
12. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Pedagogue (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)] [Electronic resource]: professional'nyi standart pedagoga: utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. *KonsultantPlyus [ConsultantPlus]: nadezhnaya pravovaya podderzhka*. 2013. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
13. Kornilov Yu.K. (ed.). Prakticheskoe myshlenie: spetsifika obobshcheniya, priroda verbalizatsiya i realizuemosti znani [Practical thinking: the specifics of generalization, the nature of verbalization and realizability of knowledge]: sb. st. Yaroslavl, 1997. 143 p. (In Russ.).
14. Teplov B.M. Um polkovodtsa [Mind of a military leader]. Moscow: Pedagogika, 1990. 208 p. (In Russ.).
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education (with amendments and additions)] [Electronic resource]: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 22 fevralya 2018 g. № 121: redaktsiya s izmeneniyami № 1456 ot 26.11.2020. *FGOS*. 2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya Federal state educational standard of basic general education [Electronic resource]: utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287. *KonsultantPlyus [ConsultantPlus]: nadezhnaya pravovaya sistema*. 2021. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
17. Yadro pedagogicheskogo obrazovaniya The core of pedagogical education [Electronic resource]. *Akademiya Minprosveshcheniya Rossii [Academy of the Ministry of Education of Russia]: deyatel'nost' v oblasti informatsionnykh tekhnologii*. 2021. Available at: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
18. Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A. Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 1982. Vol. 66, no. 2, pp. 211—227. DOI:10.1002/sce.3730660207
19. Anderson J.R. The architecture of cognition. Cambridge: Harvard university press, 1983. 345 p.
20. Borg M. The apprenticeship of observation [Electronic resource]. *ELT Journal*, 2004. Vol. 58, no. 3, pp. 274—276. Available at: <https://trainingfoundry.co.uk/wp-content/uploads/2021/08/Apprenticeship-of-observation.pdf> (Accessed 10.10.2024).
21. Chi M.T. Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust. *Journal of the Learning Sciences*, 2005. Vol. 14, no. 2, pp. 161—199. DOI:10.1207/s15327809jls1402_1
22. Clandinin D.J. Classroom practice: Teacher images ages in action. Barcombe: Falmer Press, 1986. 194 p.

23. Clark C., Lampert M. The study of teacher thinking: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1986. Vol. 37, no. 5, pp. 27—31. DOI:10.1177/002248718603700506
24. Corporaal A.H. Building blocks for a theory of teacher education: dissertation. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988. 209 p.
25. Crow N.A. The role of teacher education in teacher socialization: a case study: paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, 1986. April. 38 p.
26. diSessa A.A. Knowledge in pieces: an evolving framework for understanding knowing and learning. In Amin T.G., Levriani O. (Eds.). *Converging Perspectives on Conceptual Change*. London: Routledge, 2017, pp. 7—16. DOI:10.4324/9781315467139-3
27. Elbaz F. Teachers thinking: a study of practical knowledge. London, Croom Helm, 1983. 254 p.
28. Eraut M. Schönshock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1995. Vol. 1, no. 1, pp. 9—22. DOI:10.1080/1354060950010102
29. Johnson K.E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1994. Vol. 10, no. 4, pp. 439—452. DOI:10.1016/0742-051X(94)90024-8
30. Joram E., Gabriele A.J. Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 1998. Vol. 14, no. 2, pp. 175—191. DOI:10.1016/S0742-051X(97)00035-8
31. Kagan D.M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 1992. Vol. 27, no. 1, pp. 65—90. DOI:10.1207/s15326985ep2701_6
32. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 2017. Vol. 23, no. 4, pp. 387—405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
33. Lortie D. Schoolteacher: a sociological study. London: University of Chicago Press, 1975. 284 p.
34. Richards J.C., Pennington M.C. The first year of teaching. In Richards J.C. (ed.). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 173—190.
35. Sinatra G.M., Seyranian V. Warm change about hot topics [Electronic resource]: the role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics. In Corno L., Anderman E.M. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. London: Routledge, 2015, pp. 245—256.
36. Tabacnick B.R., Zeichner K.M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 1984. Vol. 35, no. 6, pp. 28—36. DOI:10.1177/002248718403500608
37. Vosniadou S. Examining cognitive development from a conceptual change point of view: the framework theory approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 2014. Vol. 11, pp. 645—661. DOI:10.1080/17405629.2014.921153
38. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of teacher education*, 1989. Vol. 40, no. 2, pp. 53—60. DOI:10.1177/0022487189040002
39. Wubbels T. Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher education*, 1992. Vol. 8, no. 2, pp. 137—149. DOI:10.1080/00220270500109304

Информация об авторах

Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Information about the authors

Arkady A. Margolis, PhD in Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Получена 25.11.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 25.11.2024

Accepted 30.12.2024