


ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

№ **4**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

2017



**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА.
НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА
УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА**

**PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS.
NATIONAL SYSTEM OF TEACHER DEVELOPMENT**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА.
НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА**

2017 • Том 22 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS.
NATIONAL SYSTEM OF TEACHER DEVELOPMENT**

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Профессиональный стандарт педагога Национальная система учительского роста

Интервью с Е.Ш. Ямбургом ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ: ОЦЕНКА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	5
Интервью с Е.Л. Рачевским ГЛАВНЫЙ СМЫСЛ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В ТОМ, ЧТОБЫ ДАТЬ УЧИТЕЛЮ ВОЗМОЖНОСТЬ КАРЬЕРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ	7
Марголис А.А., Новикова Е.М. СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ВНЕДРЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА В РОССИИ: ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ	10
Куприянова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА: ПРАВОВЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ	22
Аржаных Е.В. РОЛЬ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	27
Хуснутдинова М.Р. СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ: САМООПРЕДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ	38
Дубровина И.В., Лубовский Д.В. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В ПОДДЕРЖКЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
ПРИЛОЖЕНИЕ ПРОЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА (СОСТАВ ОБОБЩЕННЫХ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ, ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ И ПЕРЕЧЕНЬ ТРУДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ	58
В СООТВЕТСТВИИ С НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА) ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К МОДЕЛИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА (НСУР)	62
<hr/> Педагогическая психология	
Граник Г.Г. СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА НОВОГО ТИПА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)	64
Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	75
<hr/> Психология профессиональной деятельности	
Вахнина В.В., Майдыков А.Ф., Ульянина О.А. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ АНТИКРИЗИСНОЙ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	85
Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Филимонов О.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИКИ ПАРТНЕРСТВА ОБЩЕСТВА И ПОЛИЦИИ	93
<hr/> Психология развития	
Ходякова Н.В., Митин А.И. УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	101
Лидская Э.В., Мдивани М.О. СУБЪЕКТ-СРЕДОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТВ И ИНТЕРНЕТОМ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	110

**Professional Standard for Teachers
National System of Teacher Development**

Interview with Ye. Yamburg
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: EVALUATION AND RESPONSIBILITY 5

Interview with Ye. Rachevsky
THE KEY POINT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IS TO PROVIDE
THE TEACHER WITH AN OPPORTUNITY FOR SELF-IDENTIFICATION AT WORK 7

Margolis A.A., Novikova E.M.
SOCIAL CONTEXT OF IMPLEMENTING THE NATIONAL SYSTEM OF TEACHER
DEVELOPMENT IN RUSSIA: TEACHERS' AWARENESS AND ATTITUDES 10

Kupriyanova T.V.
ESTABLISHING THE NATIONAL SYSTEM OF TEACHER DEVELOPMENT:
LEGAL AND SOCIAL ISSUES 22

Arzhanykh E.V.
ROLE OF MENTORING SYSTEM IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF ENTRY-LEVEL TEACHERS 27

Khusnutdinova M.R.
SOCIAL STATUS OF THE TEACHING PROFESSION: SELF-DETERMINATION
IN RUSSIAN TEACHERS 38

Dubrovina I.V., Lubovsky D.V.
ROLE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS IN SUPPORTING IMPLEMENTATION
OF BASIC EDUCATION STANDARDS 49

APPENDIX
THE PROJECT OF PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS (GENERALISED JOB
DESCRIPTIONS, LIST OF WORK ACTIONS IN ACCORDANCE WITH THE NATIONAL SYSTEM
OF TEACHER DEVELOPMENT) 58
EXPLANATORY NOTE TO THE MODEL OF THE NATIONAL SYSTEM
OF TEACHER DEVELOPMENT 62

Educational Psychology

Granik G.G.
THE STRUCTURE OF SCHOOL TEXTBOOK AS AN OBJECT OF ACADEMIC RESEARCH
(WITH A NEW TYPE OF RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK AS AN EXAMPLE) 64

Umnyashova I.B., Safuanov F.S.
A MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EVALUATION IN THE SYSTEM
OF EDUCATION 75

Psychology of Professional Activity

Vakhnina V.V., Maidykov A.F., Ulyanina O.A.
CONCEPTUAL FRAMEWORK OF CRISIS NEGOTIATION COMPETENCY DEVELOPMENT
IN MANAGERS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES 85

Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Filimonov O.V.
SOCIAL PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP BETWEEN
SOCIETY AND POLICE 93

Developmental Psychology

Khodyakova N.V., Mitin A.I.
ADDRESSING PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT
IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN 101

Lidskaya E.V., Mdivani M.O.
SUBJECT-ENVIRONMENT INTERACTIONS WITH TELEVISION AND THE INTERNET
IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND MODERN GENDER REPRESENTATIONS 110

Уважаемые читатели!

В данном номере журнала «Психологическая наука и образование» представлены статьи, объединенные в четыре рубрики.

Первая, самая обширная по количеству статей рубрика, посвящена обсуждению уровневого профессионального стандарта педагога и национальной системы учительского роста.

До недавнего времени для педагога понятие «карьерный рост», предполагающее замещение новой, более высокой должности в иерархической структуре образовательной организации, было связано в первую очередь с переходом на административную работу. Возможности для «горизонтальной карьеры» у учителя практически отсутствовали.

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации был разработан проект модели национальной системы учительского роста в части использования уровневого подхода к квалификации (профессиональным компетенциям) педагога – была построена система уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий.

В данную рубрику включены интервью с Е.Ш. Ямбургом и Е.Л. Рачевским, в которых они, в рамках национальной системы учительского роста, рассуждают о задачах и возможностях профессионального развития педагогов, о том, каким образом введение системы дифференциации должностей может повлиять на отношения в педагогическом коллективе.

Позиция Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации отражена в статье о правовых и социальных аспектах проблемы формирования национальной системы учительского роста.

Также в рубрике уделено внимание исследованиям, посвященным изучению информированности и отношения российских педагогов к модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями, определению роли института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов (предполагается, что ведущий учитель помимо преподавания будет осуществлять функции наставника молодых педагогов, оказывать им помощь и поддержку). Проводится анализ того, какое место занимает психологическая культура учителя в поддержке реализации ФГОС основного общего образования. Вниманию читателей предлагаются результаты социологического исследования, в котором отражается характер самооценки современными российскими педагогами статуса своей профессии.

В других рубриках номера («Педагогическая психология», «Психология профессиональной деятельности» и «Психология развития») читатели могут познакомиться с различными подходами к организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования, с феноменом образовательной среды и ее особой ролью в личностном развитии человека, с основами антикризисной переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Мы надеемся, что опубликованные на страницах нашего издания материалы будут интересны и ученым, и специалистам-практикам, и представителям педагогического сообщества, и управленцам.

тематические редакторы номера

*А.А. Марголис,
первый проректор, ФГБОУ ВО МГППУ*

*Е.В. Аржаных,
начальник информационно-аналитического отдела,
ФГБОУ ВО МГППУ*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА.
НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА

Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность

Евгений Ямбург,

Доктор педагогических наук, директор Центра образования № 109, заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО, президент Ассоциации «Педагог XXI века»

– Вы неоднократно говорили, что необходимость внедрения НСУР продиктована в том числе новыми условиями, в которых работает современный учитель. Приведите, пожалуйста, пример, в котором новые компетенции педагога соотносятся с этими новыми условиями.

Е.Я.: Сегодня в каждом классе могут сидеть и ребенок на коляске, и ребенок с имплантатом, и дети с ОВЗ. Существует огромная специфика работы с такими детьми. А кто этому обучал педагога? Я никогда не забуду, как однажды мне как заместителю председателя общественного совета пришлось разбираться с ситуацией: заслуженная учительница заклеила первокласснику рот скотчем, чтобы он не мешал ей работать. Было, конечно, судебное дело. Когда я стал вникать, то понял, что она столкнулась с ребенком с СДВГ. Кто ее учил с таким ребенком работать? Это и есть новые условия, которые требуют новых компетенций. В школах учатся огромное число аллергиков, которые засыпают на первых уроках. У нас в каждой школе уже серьезное количество детей, для которых русский язык не родной. Для словесника это новая компетенция – изучение русского как иностранного.

– Какова связь между новыми компетенциями и НСУР?

Е.Я.: Безусловно, любое овладение новыми навыками – это целая система. Требуется и стимулирование, и выделение тех драйверов, которые идут впереди. С одной стороны, разработка НСУР – это поручение президента. Она имеет и серьезную социальную базу – люди должны

иметь возможность карьерного роста, должны получать моральное удовлетворение от своего труда. Последние исследования социологов показали, что почти вдвое сократилось число учителей, которые удовлетворены своим трудом. Это опасная тенденция. Надо создавать стимулы – моральные, материальные. Это одна сторона вопроса. А вторая заключается в том, что те сложные моменты, о которых я рассказываю, требуют поиска людей, которые уже овладели или стремятся овладеть новыми педагогическими практиками. И такие люди есть. Например, одна из моих сторон деятельности – это открытие школ на базе клиник, где лежат дети с очень серьезными нарушениями здоровья. Там совершенно особые условия обучения, нужно руководствоваться протоколами врачей, не перегружать занятия. Мы открыли уже семь таких точек – в Калининграде, Хабаровске, Воронеже и других городах. Выезжаем туда с молодой бригадой учителей помогать местным учителям. Они заходят в палаты и педагогическая ситуация устанавливается уже через пару минут. Дети и родители не могут от этих учителей «отлипнуть». Вот они-то и есть носители передовых практик, умеющие отвечать на вызовы. И они должны быть локомотивами для всех остальных учителей. Поэтому необходимо их отмечать, поддерживать, поощрять.

– Многие учителя надеются, что НСУР сможет помочь молодым специалистам решить проблему профессионального одиночества. Какие еще дополнительные задачи решает новая система?

Для цитаты:

Ямбург Е.Ш. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 5–6. doi: 10.17759/pse.2017220401

Е.Я.: Этих задач очень много. Начнем с того, что никто не собирается отменять существующую систему. Категории, почетные звания останутся. Мы условно назвали это горизонтальным ростом. Но сегодня, как правило, отмечаются долгие заслуги. А нас, помимо этого, еще интересуют молодые – 25-ти, 27-ми, 35-летние люди. Они тоже должны чувствовать, что их заметили. Многие проблемы, о которых я говорю, не решаются одиночками. Требуется работа команды. А что это такое? Это люди, объединившиеся вокруг какой-то проблемы, реализующие какой-то проект. Например, разработка и реализация адаптивных или специализированных программ. На самом деле, мы создаем некую сеть, тем более, что Закон «Об Образовании в РФ» позволяет реализовывать сетевое общение, где идет своего рода прокачка крови, где люди обмениваются тем, что они сделали.

– Уже четыре года длится обсуждение проекта педагогическим сообществом. Учителя инертны или, наоборот, готовы к переменам?

Е.Я.: Зная мировой опыт, я должен сказать, что профессиональные стандарты существуют в любой нормальной развитой стране. Последний профессиональный стандарт в Великобритании был принят в 2012 году. Пока подавляющее большинство не знакомо ни с текстом, ни с посылками проектов. Кроме того, в некоторых регионах учителей начали пугать, угрожая увольнением после принятия стандарта. Это абсолютная ложь. Здесь есть две крайности при внедрении проекта. Первая, когда преобладает инерция: «Будет приказ, тогда и будем работать». Вторая крайность, когда спешат отрапортовать: «Мы уже готовы, мы уже все внедрились». И торопиться нельзя, и отставать нельзя. Ситуация в стране очень разная. Есть регионы, где поэтапно, спокойно все это делается, и учителя там проект поддерживают. Есть регионы, где, к сожалению, учителя живут фобиями, страхами, слухами.

– Как продолжать работать с теми, кто «не читал, но осуждает»?

Е.Я.: Другого пути нет. Условно, даже если вы против всех стандартов, сегодня вы должны по закону обучаться в соответствии с ними. Что происходит, если учительница не владеет этими приемами? Либо ей придется рисовать халтурные оценки, либо тратить нервы и идти на конфликт с детьми и родителями. Будет ли все гладко? Не будет, люди все очень разные, обстановка разная. В крупных городах еще надо постараться, чтобы устроиться на работу в школу, а в некоторых маленьких городах говорят так: «Будет какое-то новое требование, мы уйдем, ищите себе тут кого-то другого». А вокруг голубая тайга.

– Как учитывался зарубежный опыт при создании профессионального стандарта и НСУР?

Е.Я.: В разных странах – разные модели. Мы изучили весь опыт в мире. А потом адаптировали это к нашим «осинам», потому что ничего нельзя переносить без модификации.

– Известно ли уже, как будет проходить оценка педагогов в системе НСУР? Это один из ключевых вопросов, который беспокоит педагогов.

Е.Я.: Это отдельная важная тема. До тех пор, пока чиновник будет оценивать учителя, все начинания будут достаточно серьезно извращаться. Сегодня аттестация – это дело регионов. Где-то учителя приносят на аттестацию килограммы портфолио, которые никто не читает, в других – отвечают на компьютерные тесты. И то и другое, конечно, ерунда. Поэтому и была зарегистрирована Ассоциация «Педагог XXI века». Мы предложили войти в нее предметникам, учителям, которые имеют большой опыт и высокий статус. В чем ее идея? В переходе к общественно-государственному совместному управлению. Само профессиональное сообщество должно оценивать своих коллег и отвечать за итоги аттестации. И тогда это будет более честно и объективно.

Teacher Professional Development: Evaluation and Responsibility

Yevgeniy Yamburg,

PhD in Pedagogics, Head of the Education Center №109, Honored Teacher, Member of the Russian Academy of Education, President of the Association "Teacher of the 21st Century"

For citation:

Yamburg Ye.S. Teacher Professional Development: Evaluation and Responsibility. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 5–6. doi: 10.17759/pse.2017220401 (In Russ., abstr. in Engl.).

Главный смысл системы профессионального роста в том, чтобы дать учителю возможность карьерной самоидентификации

Ефим Рачевский,

директор Центра образования «Царицыно»
№ 548 г. Москвы

В рамках подготовки специального выпуска журнала «Психологическая наука и образование», посвященного профессиональному стандарту педагога, мы побеседовали о национальной системе учительского роста с директором Центра образования «Царицыно» № 548 г. Москвы, народным учителем России Ефимом Лазаревичем Рачевским. Национальная система учительского роста (НСУР) предусматривает введение нескольких педагогических должностей – «учитель», «старший учитель» и «ведущий учитель», – каждая из которых характеризуется все более разнообразным набором профессиональных компетенций. Представляем адаптированный журнальный вариант этого интервью.

– Каким должен быть современный учитель?

Е.Р.: Совсем недавно были представлены результаты одного социологического исследования с участием детей, учителей и родителей о том, каким должен быть учитель. Дети, разумеется, отмечают справедливость и любовь учителя, в первую очередь, знание предмета, а родители – самые активные участники – предложили такие характеристики: способность работать в современном информационном пространстве, способность к диалоговой и групповой коммуникации, знание предмета, справедливая оценка учебных достижений. С их точки зрения, учитель должен быть лидером небольшой социальной группы – класса. И должен уметь работать в ситуации неопределенности. По сути, родители изложили основное содержимое профессионального стандарта педагога, который пока так и не вступил в силу. Я с ними солидарен. Только добавил бы, что учитель должен быть способен к постоянному и системному самообразованию.

Для цитаты:

Рачевский Е.Л., Главный смысл системы профессионального роста в том, чтобы дать учителю возможность карьерной самоидентификации // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 7–9. doi: 10.17759/pse.2017220402

– Как система учительского роста может педагогу повышать качество образования в целом?

Е.Р.: Каждый этап карьерного пути должен давать что-то учителю: прибавлять благополучия и общественного признания. По аналогии с армией: по мере продвижения по карьерной лестнице – лейтенант, капитан, майор, подполковник – увеличивается заработная плата, расширяется зона ответственности, появляются какие-то преимущества.

Примерно такой проект карьерного роста учителя и предполагается: учитель, старший учитель, учитель-методист, учитель-наставник. Я полагаю, что речь идет о должности, которая должна приносить учителю определенные преференции. Одновременно с этим, по пути продвижения по карьерному маршруту учителя должны расти и его компетенции. Если он старший учитель, это значит, что по отношению к другим педагогам он бесспорный лидер. Такой учитель, способный жить по принципу «делай так, как я», может быть консультантом для другого.

Помимо этой иерархической лестницы, есть еще одна важная для учительской карьеры составляющая, которая не вписывается в аттестационные процедуры. Это публичное признание. В школах существуют очереди из родителей, желающих записать детей к конкретному учителю. Меня иногда спрашивают, сколько таких учителей должно быть в школе, чтобы она стала популярной. Немного, 3–5 человек. Бывает ли так, что какой-то учитель пользуется большой популярностью, а школа в целом плохая? Нет, не бывает. Такой учитель там просто не выживет, ему будет скучно. В этом смысле интересен пример исследования фонда McKinsey, которое когда-то транслировал Майкл Барбер (известный британский специалист по повышению результативности государственного управления. – *Ред.*). Начиная примерно с 2004 г., США стали резко увеличивать финансирование школ, однако это не повлияло на качество образования. Высокие результаты показывали только 31% американских школьников. Не изменили его и модные технологии. Но как только инвестиции направили на поддержку профессионального роста учителя – систему повышения квалификации, дифференциацию заработных плат – сразу удалось добиться значительного роста и получить цифру 49%.

– Какую еще пользу предусматривает введение системы учительского роста?

Е.Р.: В России есть система повышения квалификации и сопутствующие нормативные требования – необходимо повышать квалификацию не реже, чем один раз в три года. Точно так же, как современные дети не воспринимают вербальные способы обучения (в этом смысле совместное действие с учителем гораздо эффективнее), в системе повышения квалификации гораздо более действенны технологии, ориентированные на практику. То есть лучше набираться опыта у очень компетентного учителя, который практически «живет» в школе, чем у методиста из института повышения квалификации, который в школе бывает время от времени и в большей степени чувствует себя инспектором. Более того, учитель может быть принят по договору на должность в институт повышения квалификации, но работать непосредственно в школе. Такая практика уже существует. В итоге, главный смысл системы профессионального ро-

ста заключается в том, чтобы дать учителю возможность карьерной самоидентификации. Для учителя это очень важно. В России 44 000 школ и где-то миллион учителей. Все они не смогут вырасти до должности директора.

– Каким образом система учительского роста соотносится с уже существующими категориями?

Е.Р.: Это дополняющая система, она не разрушает старую. Учитель высшей категории может и не становиться учителем-наставником, а учитель первой категории вполне может получить должность старшего учителя. Важно понимать, что эта должность не является пожизненной. В одной школе педагог ее получил, а если перевелся, скажем, из Москвы в Санкт-Петербург, там такой вакансии может и не оказаться.

– Как учитель сможет доказать, что он готов получить новую должность? Это будет какая-то централизованная система?

Е.Р.: Я не уверен в этом. В условиях действия ФЗ «Об образовании в РФ», когда школа самостоятельно распоряжается субсидией и не должна утверждать свое штатное расписание, дополнительных средств на то, чтобы оплачивать эту новую должность, школе взять неоткуда. Поэтому, на мой взгляд, раздавать эти должности стоит скупко. Учитель должен доказать на основе целого ряда объективных критериев свое право эту должность получить. С другой стороны, школе невыгодно совсем отказываться от этой практики в целях экономии средств. Потому что существует система отчетности, и рано или поздно директора спросят: «Почему у тебя 12 учителей истории и нет ни одного учителя-методиста?». В такой ситуации директор перед учителями истории должен будет поставить соответствующие задачи. Я надеюсь, что учителю не надо будет сдавать экзамен, а решение будет приниматься на основе некоторой общественной экспертизы.

– Какие карьерные траектории доступны учителю на нынешнем этапе?

Е.Р.: Вариант первый: лет пять Иван Иванов работает, проявляет себя, попадает в кадровый резерв на управленца, становится заместителем директора, проходит аттестационную процедуру и где-то на седьмом году жизни в школе становится директором.

Второй маршрут. Учитель увлечен своей дисциплиной, вовлек значительную группу школьников: шестиклассники сидят на биологии и ждут с нетерпением, когда уже начнется история. Он берет соответствующую нагрузку, допустим 1,5 ставки. Директор устал от напыльва родителей, которые хотят попасть к этому учителю. Все классы одновременно хотят его заполучить в качестве классного руководителя. Он начинает подрабатывать репетитором, становится учителем-методистом, его привлекают к участию в различных конкурсах, параллельно он пишет книгу и защищает кандидатскую. Но из школы не уходит, потому что на нем держится все гуманитарное направление.

Третий путь. Пришел Иван Иванов в школу и получил, как это часто бывает с учителями-мужчинами, самый тяжелый класс. Года два работает и покупает себе машину. Торопится поскорее из школы сбежать, чтобы зарабатывать деньги в такси. Параллельно пытается заниматься репетиторством, но его ресурса для этого не хватает. На пятый год он уходит из школы совсем.

– Как новая система дифференциации будет влиять на отношения в коллективе?

Е.Р.: Покажет практика. Полагаю, что здесь будет выдерживаться курчатовский принцип: класть асфальт там, где народ уже проложил тропинку. Все равно есть учителя-лидеры, учителя, которые учатся, и те, кому учиться уже поздно. Последних надо уволить. Тем учителям, которые учат коллег, мы, не дожидаясь новых законов, де-факто платим больше. Для завуча это очень большое облегчение, особенно в ситуации современных больших школ. Он может употребить свое время на что-нибудь другое. Если в школе есть учитель-наставник,

то у завуча формируется какой-то ресурс времени на работу с проблемными зонами.

– Повлияет ли как-нибудь нововведение на детей?

Е.Р.: Никак. Есть выражение: не спрашивайте у повара, из чего сделана котлета. Просто это не их дело. Дети должны ощутить некий результат от этих внутренних действий. С родителями то же самое.

– И какими, на Ваш взгляд, будут эти результаты?

Е.Р.: Мы работаем в гуманитарной системе. Здесь сложнее предвосхитить результат, быстро здесь ничего не происходит. Должно пройти время, года два-три. Что эта мера дает? Удовлетворенность учителей признанием со стороны государства, потому что признание со стороны общества у них уже есть. Это признание государством выражается в названии этих должностей, в изменении заработной платы, структуры занятости.

Есть признанная формула: человек начинает задумываться над тем, что он делает, когда, например, заработная плата меняется на 30%. Либо в сторону увеличения – тогда человек начинает работать еще лучше. Либо уменьшения. Тогда он подает заявление об уходе. Это две крайности. Поэтому, я думаю, это будет серьезным стимулирующим шагом для роста качества. В Российской школе достаточно много учителей в возрасте от 25 до 37 лет, много от 52 до 62, и очень часто покидают школу те, кому от 27 примерно до 35 лет. Они не видят возможностей для карьерного роста. А это самый продуктивный возраст. Эта система позволит удержать их в школе.

Пресс-служба МГППУ

The Key Point of the System of Professional Development Is to Provide the Teacher with an Opportunity for Self-Identification at Work

Yefim Rachevskiy,

Head of the Moscow Tsaritsyno Education Centre #538

For citation:

Rachevsky Ye.L. The Key Point of the System of Professional Development Is to Provide the Teacher with an Opportunity for Self-Identification at Work. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 7–9. doi: 10.17759/pse.2017220402 (In Russ., abstr. in Engl.).

Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей

Марголис А.А.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
margolisaa@mgppu.ru

Новикова Е.М.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elena.novikova88@gmail.com

Представлены результаты исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ 2016 г., на основе которых дан анализ информированности и отношения российских учителей к национальной системе учительского роста. Обращается внимание на объем выборки, представляющей 838 педагогов из 9 федеральных округов. Делается вывод о том, что на сегодняшний день российским педагогам немного известно о Национальной системе учительского роста (НСУР). Подчеркивается, что при этом уровень информированности во многом определяет отношение учителей к процессу внедрения НСУР. Отмечается, что в целом российские педагоги указали на положительное отношение к введению горизонтальной должностной иерархии, но они не уверены, что новая модель обеспечит реальные возможности для карьерного роста. Представлена оценка готовности школ к переходу на новую систему и вероятных последствий такого шага, данная участниками процесса – педагогами общеобразовательных школ.

Ключевые слова: карьера учителя, профессия учителя, учительский рост, национальная система учительского роста (НСУР), педагог/преподаватель/учитель.

По мнению ученых, подготовивших отчет для Национальной сети учителей штатов года и Центра эффективности педагога Пирсона (the National Network of State Teachers of the Year and the Center for Educator Effectiveness

at Pearson), профессия учителя исторически редко ассоциировалась с таким понятием, как карьерный рост, и чаще всего была малоподвижной с точки зрения доступа к большему заработку или более высокой статусной позиции.

Для цитаты:

Марголис А.А., Новикова Е.М. Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 10–. doi: 10.17759/pse.2017220403

* Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, первый проректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

** Новикова Елена Михайловна, научный сотрудник, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: elena.novikova88@gmail.com

Серьезным (и практически единственным) шагом в карьере можно было считать лишь административную должность в школе [19].

Аналогичная ситуация характерна не только для США, но и для России. Так, С.В. Кутняк описывает карьерный рост педагога следующим образом: «Применительно к сфере образования карьерный рост понимается не столько как продвижение педагогического работника вверх по служебной лестнице в рамках своей специальности, сколько как максимальное раскрытие и реализация своего профессионального потенциала». Апеллируя к возможностям раскрытия педагогом своего профессионального потенциала, он, тем не менее, также говорит об «устоявшихся стереотипах», о том, «...что у учителя нет карьерного стимула, который двигал бы его вверх по служебной лестнице, что занимаемая должность учителя-предметника или учителя начальных классов остается неизменной на протяжении всего трудового пути, что карьерный потолок – это повышение до завуча или директора школы» [4].

Эти и другие проблемы в области образования привели к необходимости переосмысления профессии учителя, его карьеры и профессионального развития. Среди зарубежных исследователей, которые занимались изучением вопросов построения карьеры и профессионального развития учителя, можно отметить таких, как: Л. Дарлинг-Хаммонд [8; 9], Дж. Мехта [16], Б. Хассель [17;18], А. Уайз [20], Д. Берлинер [7], Р. Ингерсолл [13; 14], М. Фуллан [10; 11; 12] и другие.

Развитие процесса стандартизации профессии учителя также стало толчком к осмыслению возможностей горизонтального и вертикального построения карьеры. Так, внедрение профессиональных стандартов, по мнению Ингверсона, напрямую сопряжено с «... поэтапной карьерной структурой и системой оплаты труда, которые обеспечивают стимулы и признание достижений этих стандартов» [15].

Как следствие, с развитием профессиональных стандартов в России встал вопрос и о структуре карьеры учителя. А с 2015 г. в России получила свое официальное развитие

идея Национальной системы учительского роста (НСУР). Работа по подготовке мер, способствующих стимулированию профессионального учительского роста и повышению социального престижа профессии педагога в целом, велась и раньше. Анализ основных идей в российской науке представлен в работах Ю.М. Забродина, П.А. Сергоманова, Л.А. Гаязовой, О.И. Леонова [3], С.В. Кутняка [4], М.В. Александровой [1], А.Т. Гаспарашвили [2]. Однако активное развитие идея НСУР получила после поручения Президента Российской Федерации Правительству РФ разработать Национальную систему учительского роста (от 23 декабря 2015 г.)¹.

По мнению разработчиков НСУР, рост профессионализма и социального престижа учителя должен быть структурно обеспечен и иерархически выстроен [5]. Поэтому было предложено разработать уровневую структуру профессионального стандарта педагога. Подобная система позволяет обеспечить перспективы карьерного роста как для опытных, так и для молодых педагогов. Разработчики профессионального уровня стандарта, опираясь на модель дифференциации профессиональных компетенций (где за каждой должностью закрепляются определенные функциональные обязанности), предлагают выделить три уровня соответствия занимаемой должности [5, с. 4]:

- учитель;
- старший учитель;
- ведущий учитель.

В ближайшее время планируется начать процесс внедрения профессионального стандарта педагога, одной из составляющих которого является модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями. Какой информацией об этой модели сегодня обладают современные российские учителя? Каково их отношение к этому нововведению? Считают ли они себя и свою школу готовой к переменам?

По итогам общественного обсуждения модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников, осуществляющегося на сайте

¹ Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета от 23 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143>

«стандартпедагога.рф» [6], можно заключить, что среди работников педагогической сферы существуют разные мнения о внедрении такой системы. Одни педагоги считают, что «предлагаемая градация – учитель, старший учитель, ведущий учитель – замена существующих сегодня (учитель без категории, учитель первой квалификационной категории, учитель высшей квалификационной категории)», другие – что «что это всего лишь дополнительная бумажная нагрузка на учителя», а третьи – что «разделение учителей на подуровни – это правильно. Более квалифицированные и опытные педагоги должны не только получать большую зарплату, чем менее квалифицированные и опытные, но и делиться с коллегами по школе своим опытом».

Для того чтобы дать ответы на поставленные выше вопросы и понять, каково же все-таки отношение среди педагогов к НСУР, Центром прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ совместно с Левада-центром в ноябре 2016 г. было проведено масштабное социологическое исследование, в котором учителя школы самостоятельно заполняли предложенные им анкеты. С помощью трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборки было определено 838 школьных педа-

гогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций из 9 федеральных округов РФ. В соответствии с заданными квотами по стажу работы педагогов в каждой школе отбиралось по 8–12 учителей-предметников и учителей начальной школы, имеющих педагогический стаж более 6 месяцев, из них 1 – с педагогическим стажем до 5 лет (включительно), 1 – от 6 до 10 лет, 1–3 – от 11 до 20 лет, 5–7 – свыше 20 лет. Результаты делятся на два больших блока: информированность педагогов и их отношение к НСУР.

Информированность педагогов о НСУР

В результате социологического опроса российских учителей выяснилось, что о существовании Национальной системы учительского роста (НСУР) информировано недостаточно педагогов общеобразовательных школ. Лишь треть из них «знают» о НСУР – 32%. Четверть опрошенных впервые встречаются с подобным понятием («ничего не знаю» – 25%). 44% педагогов смутно понимают, в чем суть новой системы, так как не более чем «что-то слышали» о ней. При этом уровень информированности о НСУР существенно различается в различных регионах России (рис. 1).

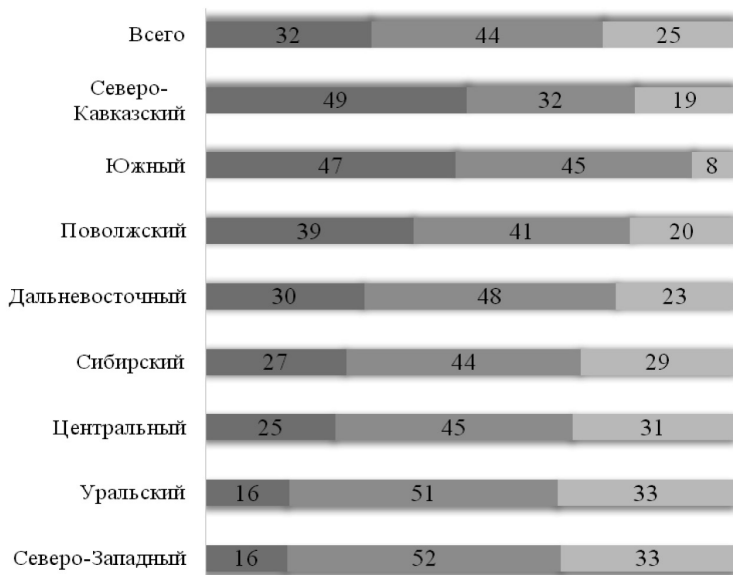


Рис. 1. Информированность учителей о НСУР в российских федеральных округах(%):
 ■ – да, знаю; ■ – что-то слышал; ■ – нет, ничего не знаю

Больше всего осведомленных респондентов встречается среди опытных педагогов со стажем более 10 лет работы (рис. 2). Более трети из них заявили, что «знают» о НСУР (со стажем работы от 11 до 20 лет – 34% и более 20 лет – 35%). Наименее осведомлены учителя, которые работают в школе меньше 10 лет. Только 16% педагогов со стажем от 6 до 10 лет указали, что «знают» о НСУР. Их более молодые коллеги (с опытом до 5 лет) чаще заявляли о владении информацией подобного рода – 26%, но при этом среди них наибольшее число тех, кто «ничего не знает» – 41%.

Отношение российских учителей к введению НСУР

Большинство российских педагогов заявили о своем положительном отношении к введению уровневой структуры профессионального стандарта (суммарный показатель положительного отношения «безусловно положительно» + «скорее положительно» составил 67%, рис. 3).

Чаще всего положительное отношение к введению НСУР отмечается среди педагогов Поволжского (суммарный показатель поло-

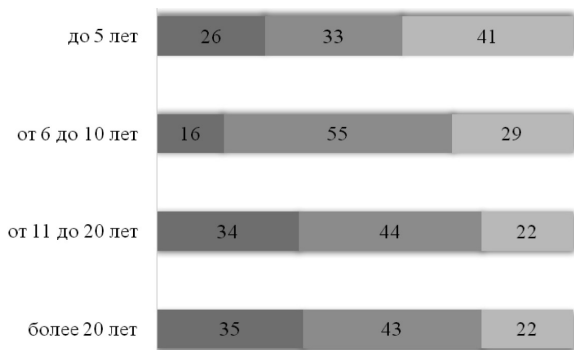


Рис. 2. Информированность учителей о НСУР в зависимости от стажа (%):
 ■ – да, знаю; ■ – что-то слышал; □ – нет, ничего не знаю

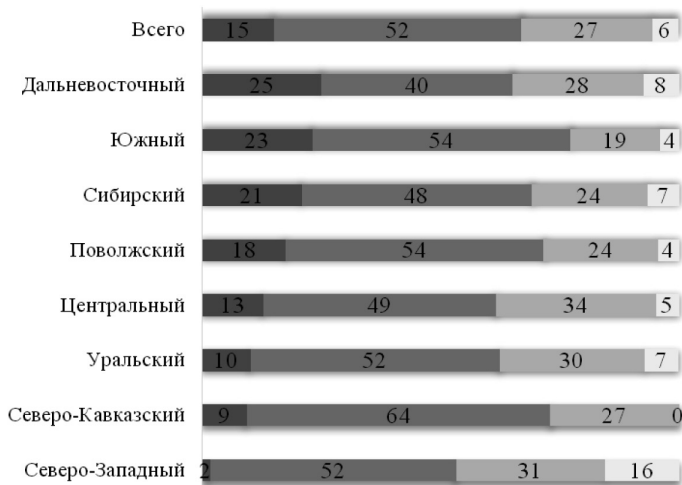


Рис. 3. Отношение к введению НСУР среди учителей из российских федеральных округов (%):
 ■ – безусловно, положительно; ■ – скорее положительное; □ – скорее отрицательное;
 □ – безусловно, отрицательное

жительного отношения «безусловно, положительно» + «скорее положительно» составил 72%), Сибирского (69%), Южного (67%) и Дальневосточного (65%) федеральных округов России. Наиболее негативно встречают нововведения учителя из Северо-Западного федерального округа – половина респондентов заявили об отрицательном отношении (суммарный показатель отрицательного отношения – «скорее отрицательно» + «безусловно, отрицательно» составил 47%).

Педагоги с разным стажем работы в целом практически одинаково относятся к введению НСУР в общеобразовательной школе. Следовательно, длительность стажа не оказывает существенного влияния на положительное или отрицательное отношение. Та же ситуация и с фактором возраста – как молодые, так и более взрослые учителя в равной мере одобряют или нет намечающиеся перемены в своей профессиональной деятельности.

Определяющим фактором положительного отношения является высокая информированность респондента. Чем лучше осведомлен педагог о содержании НСУР, тем чаще он позитивно оценивает его внедрение в систему общеобразовательной школы. По данным опроса, среди тех, кто «знает» о НСУР наибольшее количество позитивно настроенных – 81% (табл. 1). Напротив, в группе с негативным отношением чаще всего встречаются респонденты, которые «ничего не знают» – 44%.

В ходе проведенного опроса выяснилось, что, несмотря на заявленное педагогами положительное отношение, в действительности в педагогическом сообществе пока нет однозначного понимания того, может ли НСУР обеспечить реальные возможности для карьерного роста. Среднее значение по шкале от 1 до 10, где оценивалась возможность про-

фессионального развития, составило 6 баллов (рис. 4). Чаще всего учителя выбирали оценку в 5 баллов (22%), что свидетельствует о высоком уровне «неопределенности» мнений участников опроса.

Менее трети педагогов (31%) высоко оценивают потенциальную возможность профессионального развития в ходе реализации НСУР (по шкале от 1 до 10, суммарный показатель 8, 9 и 10 баллов составил 31%). Пятая часть участников опроса (суммарный показатель баллов 1, 2, 3 – 20%) считают, что введение дифференцированной системы должностей «не окажет никакого влияния на карьерное продвижение» в профессии.

Степень информированности респондента существенно влияет на его представление о благоприятных возможностях модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями. Высокие возможности для карьерного роста в педагогической деятельности в два раза чаще отмечают учителя, которые «знают о НСУР» (40% – суммарный показатель баллов 8, 9 и 10, рис. 5), чем те, кто «ничего не знает» (22%).

По замыслу разработчиков, ведущий учитель должен осуществлять содержательное педагогическое управление, координацию работы команды учителей и других специалистов, с целью решения вопросов развития детей с учетом их особенностей. В социологическом исследовании было проанализировано отношение участников опроса к возможности реализации функции наставничества в отношении начинающих коллег ведущим учителем при сохранении заработной платы и сокращении урочной деятельности. Выяснилось, что в целом данное предложение является привлекательным для педагогов. Около половины респондентов «полностью поддержали» подобную схему распределения нагрузки для ведущего учителя (суммарный

Таблица 1

Влияние информированности учителей о НСУР на отношение к его введению, %

Информированность	Отношение к введению НСУР	
	Положительное	Отрицательное
Да, знаю	81	19
Что-то слышал	63	37
Нет, ничего не знаю	56	44

показатель баллов 8, 9 и 10 составил 46%, рис. 6). Только 16% педагогов «не поддерживали» эту идею (суммарный показатель баллов 1, 2 и 3).

В ходе исследования были рассмотрены возможные перспективы развития педаго-

га и школы в целом при внедрении модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников. Выявлены как положительные, так и отрицательные последствия реализации данной инициативы. В качестве

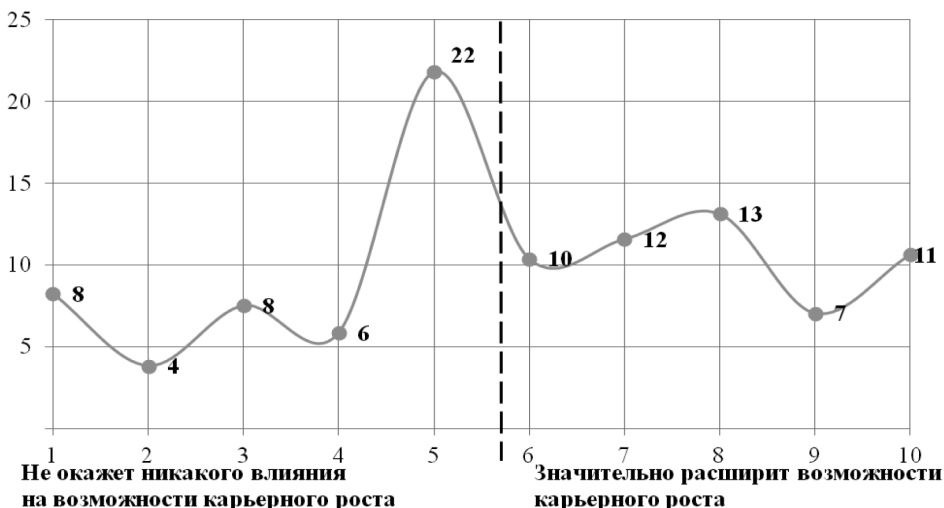


Рис. 4. Мнения о влиянии на профессиональное развитие педагога введения дифференцированной системы должностей(%): --- — среднее значение

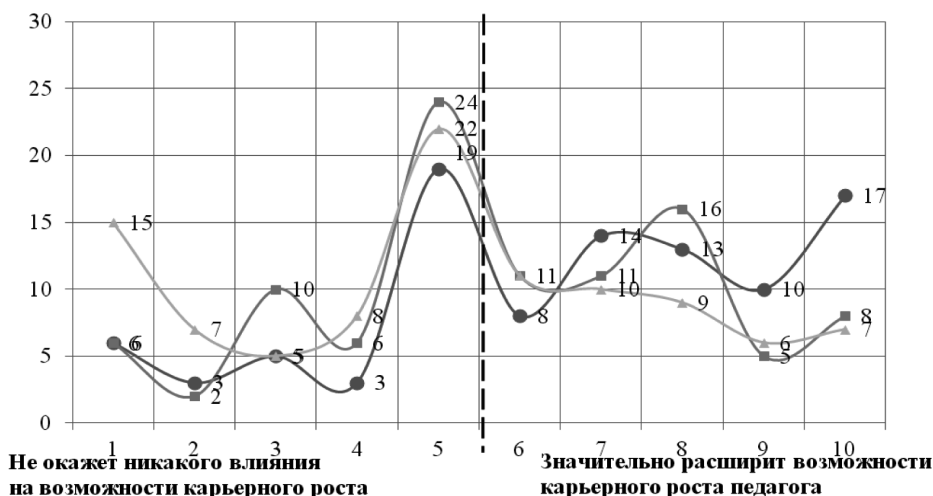


Рис. 5. Влияние информированности о НСУР на восприятие возможности карьерного роста педагога посредством дифференцированной системы должностей (%): --- — среднее значение, —●— — да, знаю о НСУР, —■— — что-то слышал, —▲— — нет, ничего не знаю

последних, учителя опасаются еще большего «увеличения “бумажной” нагрузки» – 37% и «повышения уровня конфликтности в педагогических коллективах» – 26% (рис. 7).

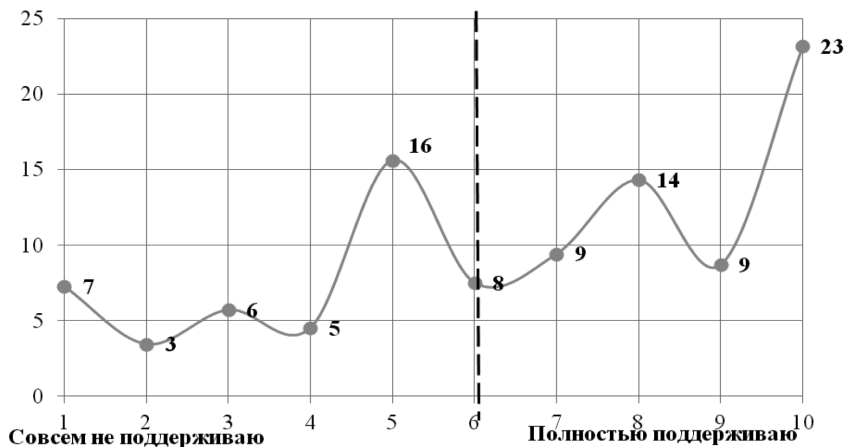


Рис. 6. Отношение к возможности наставничества в должности ведущего учителя (%):
 - - - - среднее значение



Рис. 7. Возможные изменения в школе в процессе введения НСР (%)²

² Сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа

Позитивные перемены, по их мнению, затронут, прежде всего, следующие сферы педагогической деятельности:

1) «развитие системы наставничества, передача профессиональных навыков от опытных педагогов начинающим»;

2) формирование основы для «более справедливой оплаты труда» посредством повышения уровня зарплаты в соответствии занимаемой должностью;

3) «появление дополнительных возможностей для профессионального и личностного развития педагога».

Кроме того, перед педагогом предстанет реальная перспектива «карьерного роста» в профессии (27%), «формирования мотивации к творческому подходу в работе, ориентации на инновационную деятельность» (23%), «дифференциации степени ответственности» (23%). Каждый пятый участник опроса считает, что введение НСУР будет способствовать повышению уровня привлекательности педагогической профессии.

Степень готовности школ к НСУР

Большинство современных учителей считают собственную школу готовой к внедрению НСУР (58% – суммарный показатель «полностью готова» + «скорее готова», рис. 8). Лишь 5% опрошенных заявили, что их школа «абсолютно не готова».

Чаще всего о готовности школы заявляют учителя, которые знакомы с Национальной системой учительского роста. Так, 74% тех, кто «знает о НСУР», выбрали варианты ответов «полностью готова» и «скорее готова». Напротив, среди незнакомых с новой системой учительского роста таковых в два раза меньше – 38%, зато больше всего тех, кто указал на «неготовность» (62%) (табл. 2).

Согласно данным опроса, 25% педагогов претендуют на должность «ведущего учителя». Больше всего подобных претендентов в Северо-Кавказском и Южном федеральных округах (42% и 35% соответственно). Меньше всего – в Уральском и Северо-Западном (15% и 17%).

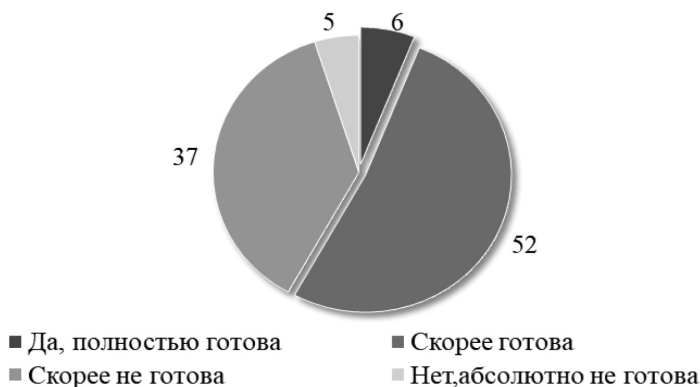


Рис. 8. Оценка учителями готовности собственной школы к внедрению НСУР (%):

■ – Да, полностью готова; ■ – Скорее готова; ■ – Скорее не готова; □ – Нет, абсолютно не готова

Таблица 2

Оценка учителями готовности собственной школы к внедрению НСУР в зависимости от информированности, %

Информированность	Оценка готовности школы к внедрению НСУР	
	Готова	Не готова
Да, знаю	74	26
Что-то слышал	57	43
Нет, ничего не знаю	38	62

Основная масса педагогов планирует занять должности «старший учитель» (39%) и «учитель» (36%). Больше всего претендентов на первую позицию из Северо-Западного округа (48%), а на вторую – из Уральского (48%) (рис. 9).

Подводя итоги анализа, выделим несколько моментов, отражающих специфику отношения российских учителей к Национальной системе учительского роста.

На сегодняшний день российским педагогам не много известно об этой системе (32% знают о НСУР). Менее всего информированы учителя из Уральского и Северо-Западного федерального округов. Уровень информированности во многом определяет отношение учителей к процессу внедрения НСУР. Высокая степень информированности формирует положительное отношение, а низкая, напротив, – отрицательное. Лучше всего о НСУР информированы и, соответственно, выказывают одобрение по поводу перемены педагоги со стажем работы в общеобразовательной организации более 10 лет.

В целом, российские педагоги указали на положительное отношение к введению горизонтальной должностной иерархии, но часть

из них не уверены, что новая модель принесет реальные возможности для карьерного роста. При этом большинство одобрило идеи наставничества (функции которого будет реализовывать ведущий учитель) и перераспределения рабочей нагрузки с сохранением уровня заработной платы. Большинство педагогов прогнозируют «развитие системы наставничества, передачи профессиональных навыков от опытных педагогов к начинающим»; формирование основы для «более справедливой оплаты труда», но опасаются «увеличения “бумажной” нагрузки». Более половины учителей считают, что их школа готова к нововведениям, а четверть определяют себя в новой модели в качестве «ведущего учителя».

Данные демонстрируют, что существует определенная группа учителей, которые мало информированы и негативно относятся к внедрению НСУР. Однако большинство все же относятся к НСУР положительно, в особенности к возможности перенимания опыта у старших коллег. Таким образом, прежде всего, следует избегать формального подхода и увеличения «бумажной» нагрузки, а сделать акцент на более справедливой оплате труда и возможности развиваться вместе с наставником.

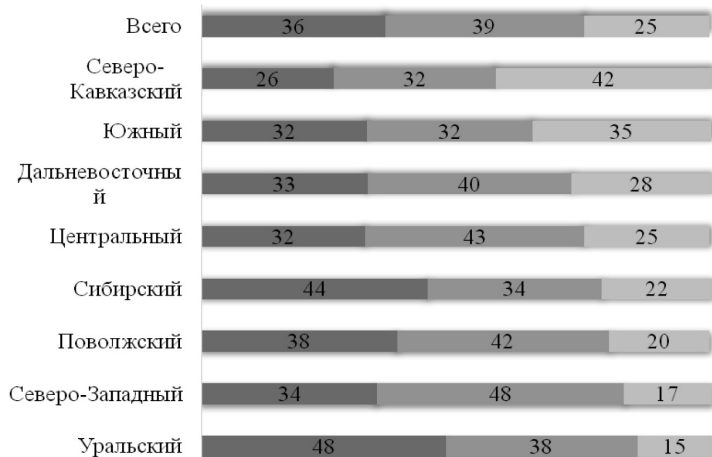


Рис. 9. Самоопределение педагогов в многоуровневой системе должностей (%):
 ■ – учитель; ■ – старший учитель; □ – ведущий учитель

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Левада-центр.

Литература

1. *Александрова М.В.* Методологические основы карьерного роста педагога. Великий Новгород, 2007.
2. *Гаспарашвили А.Т.* Учитель в эпоху перемен / А.Т. Гаспарашвили, А.А. Ионов, В.В. Рязанцев. М.: Логос, 2006. 176 с.
3. *Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. doi: 10.17759/pse.2015200506
4. *Кутняк С.В.* Исследование возможностей карьерного роста современного учителя [Электронный ресурс] // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 01.03.2017).
5. Модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80aaaaoadb1frhmjpf.xn--p1ai/view/index.html?page=1> (дата обращения: 01.03.2017).
6. Обсуждение модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников. [Электронный ресурс]. URL: <http://стандартпедагога.рф/theme.php?id=1&sort=&page=1#comments> (дата обращения: 01.03.2017).
7. *Berliner D.C.* (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments [Электронный ресурс] // R. Batllori I Obiols, A.E. Gomez Martinez, M. Oller i Freixa & J. Pages i Blanch (Eds.), De la teoria...a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials (pp. 13–28). Barcelona, Spain: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. URL: [https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-\(2004\)-Expert-Teachers.pdf](https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-(2004)-Expert-Teachers.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).
8. *Darling-Hammond L. Sykes G.* Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “Highly Qualified Teacher” Challenge [Электронный ресурс] // Educational Policy Analysis Archives, 2003. Vol. 11(33) URL: eraa.asu.edu/ojs/article/download/261/387 (дата обращения: 01.03.2017).
9. *Darling-Hammond L.* Teacher preparation is essential to TFA's future [Электронный ресурс] // Education Week. 2011. Vol. 30(24). P. 25–26, 36. URL: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/03/16/24darlinghammond.h30.html> (дата обращения: 01.03.2017).
10. *Fullen M.* Leadership development: the larger context // Educational Leadership. 2009. Vol. 67(2). P. 45–49.
11. *Fullan M.* Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
12. *Fullan M.* Teacher leadership: A failure to conceptualize // D.R. Walling (Ed.). Teachers as Leaders. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994. P. 241–253/
13. *Ingersoll R.M.* Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis // American Educational Research Journal. 2001. Vol. 38(3). P. 499–534.
14. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: What the data tell us [Электронный ресурс] // Kappan, 2011. Vol. 93(8). P. 47–51. URL: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/PDK-RMI-2012.pdf> (дата обращения: 01.03.2017).
15. *Ingvarson L.* Teaching standards: Foundations for professional development reform. Melbourne, Australia: Monash University, 1997.
16. *Hassel B., Hassel E.A.* Opportunity at the top: How America's best teachers could close the gaps, raise the bar, and keep our nation great [Электронный ресурс] // Chapel Hill, NC: Public Impact. 2011. URL: http://www.opportunityculture.org/images/stories/opportunity_at_the_top-public_impact.pdf (дата обращения: 01.03.2017).
17. *Hassel B.C., Hassel E.A.* Opportunity at the top: How America's best teachers could close the gaps, raise the bar, and keep our nation great [Электронный ресурс] // Chapel Hill, NC: Public Impact, 2010. URL: http://www.publicimpact.com/images/stories/3x_for_all-public_impact.pdf (дата обращения: 01.03.2017).
18. *Mehta J.* Teachers: Will we ever learn? [Электронный ресурс] // New York Times. 2013. URL: <http://www.nytimes.com/2013/04/13/opinion/teachers-will-we-ever-learn.html?pagewanted=all> (дата обращения: 01.03.2017).
19. *Natale C., Gaddis L., Bassett K., McKnight K.* Creating Sustainable Teacher Career Pathways [Электронный ресурс] // A 21st Century Imperative, a joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year. 2013. URL: https://www.nnstoy.org/download/career_pathways/CSTCP_21C_ExSummary_pk_final_web.pdf (дата обращения: 01.03.2017).
20. *Wise A.E.* End the Tyranny of the self-contained classroom [Электронный ресурс] // Education Week. 2012. Vol. 31(18). P. 24–25. URL: http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/25/18wise_ep.h31.html?tkn=XMTFG9nfQsDAjCvjOBRRee8X0Jv5O2AxEd6sq&cmp=cip-edweek (дата обращения: 01.03.2017).

Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes

Margolis A.A.*,

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
margolisaa@mgppu.ru

Novikova E.M.**,

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
elena.novikova88@gmail.com

The article is based on the results of the research conducted by the Center for Applied Psychological and Pedagogical Studies of the Moscow State University of Psychology and Education in 2016 and is devoted to the analysis of awareness and attitude of Russian teachers to the national system of teacher development. The study was carried out within the whole country; 838 teachers from 9 federal districts were surveyed. The results showed that a Russian teacher has little awareness about the national system of teacher growth (NSTG). At the same time, the level of awareness largely determines the attitude towards the implementation of NSTG. In general, Russian teachers have indicated a positive attitude towards the implementation of a horizontal hierarchy of positions, however, they are not certain that the new model would provide them with new opportunities for career growth. This article assesses the readiness of schools to move to a new system and the likely consequences of such a move, according to the opinion of the direct participants of the process – teachers from general education schools.

Keywords: teacher career, teacher profession, teacher growth, national system of teacher growth (NSTG).

Acknowledgments

The authors are grateful to the Yuri Levada Analytical Center for their help in collecting data.

References

1. Aleksandrova M.V. Metodologicheskie osnovy kar'ernogo rosta pedagoga [Methodological bases of the teacher's career growth]. Velikiy Novgorod, 2007.
2. Gasparashvili A.T. Uchitel' v epokhu peremen [Teacher is in the era of change]. Gasparashvili A.T. (eds.). Moscow: Logos, 2006.
3. Zabrodin Yu.M., Sergomanov P.A., Gayazova L.A., Leonova O.I. Development of the Differentiation System of Skill Levels in Teaching Professional Standards. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 65–76. doi:10.17759/pse.20152200506. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Kutnyak S.V. Issledovanie vozmozhnostei kar'ernogo rosta sovremennogo uchitelya [The study of career opportunities for a modern teacher]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki [Universities' agenda. The Volga region. Humanitarian sciences]*, 2009, no. 1. [Elektronnyi resurs] Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey->

For citation:

Margolis A.A., Novikova E.M. Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 10–21. doi: 10.17759/pse.2017220403 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, Vice-Rector, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

** Novikova Elena Mikhailovna, Reseach Fellow, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia. E-mail: elena.novikova88@gmail.com

- kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya (Accessed: 01.03.2017).
5. Model' differentsiatsii urovnei vladeniya professional'nymi kompetentsiyami dlya pedagogicheskikh rabotnikov [Model of professional levels differentiation for teachers][Elektronnyi resurs]. Available at: <http://xn--80aaaoadbi1frhmjpf.xn--p1ai/view/index.html?page=1> (Accessed: 01.03.2017).
6. Obsuzhdenie modeli differentsiatsii urovnei vladeniya professional'nymi kompetentsiyami dlya pedagogicheskikh rabotnikov. [Discussion of the model of professional levels differentiation for teachers][Elektronnyi resurs]. Available at: <http://standartpedagoga.rf/theme.php?id=1&sort=&page=1#comments> (Accessed: 01.03.2017)
7. Berliner D.C. Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments [Elektronnyi resurs]. In Batllori R. (eds.), *De la teoria...a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials* (pp. 13–28). Barcelona, Spain: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. Available at: [https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-\(2004\)-Expert-Teachers.pdf](https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-(2004)-Expert-Teachers.pdf) (Accessed: 01.03.2017)
8. Darling-Hammond L., Sykes G. Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" Challenge. *Educational Policy Analysis Archives*, 2003. Vol. 11(33). [Elektronnyi resurs]. Available at: epaa.asu.edu/ojs/article/download/261/387 (Accessed: 01.03.2017)
9. Darling-Hammond L. Teacher preparation is essential to TFA's future. *Education Week*. 30(24), 25–26; 36. [Elektronnyi resurs], 2011. Available at: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/03/16/24darlinghammond.h30.html> (Accessed: 01.03.2017)
10. Fullan M. (2009). Leadership development: the larger context. *Educational Leadership*, 2009. Vol. 67(2), pp. 45–49.
11. Fullan M. Leading in a culture of change. *San Francisco, CA: Jossey-Bass*, 2001.
12. Fullan M. Teacher leadership: A failure to conceptualize. In Walling D.R. (ed.), *Teachers as Leaders* (pp. 241–253). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994.
13. Ingersoll R.M. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 2001. Vol. 38(3), pp. 499–534.
14. Ingersoll R.M. Beginning teacher induction: What the data tell us. *Kappan*, 2011. Vol. 93(8), pp. 47–51. [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/PDK-RMI-2012.pdf> (Accessed: 01.03.2017)
15. Ingvarson L. Teaching standards: Foundations for professional development reform. Melbourne, Australia: Monash University, 1997.
16. Hassel B., Hassel E.A. Opportunity at the top: How America's best teachers could close the gaps, raise the bar, and keep our nation great. Chapel Hill, NC: Public Impact. [Elektronnyi resurs], 2011. Available at: http://www.opportunityculture.org/images/stories/opportunity_at_the_top-public_impact.pdf (Accessed: 01.03.2017)
17. Hassel B.C., Hassel E.A. Opportunity at the top: How America's best teachers could close the gaps, raise the bar, and keep our nation great. Chapel Hill, NC: Public Impact., 2011. Available at: http://www.publicimpact.com/images/stories/3x_for_all-public_impact.pdf (Accessed: 01.03.2017)
18. Mehta J. Teachers: Will we ever learn? [Elektronnyi resurs]. *New York Times*, 2013. Available at: <http://www.nytimes.com/2013/04/13/opinion/teachers-will-we-ever-learn.html?pagewanted=all> (Accessed: 01.03.2017)
19. Natale C., Gaddis L., Bassett K., McKnight K. Creating Sustainable Teacher Career Pathways: A 21st Century Imperative, a joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year. [Elektronnyi resurs], 2013. Available at: https://www.nnstoy.org/download/career_pathways/CSTCP_21CI_ExSummary_pk_final_web.pdf (Accessed: 01.03.2017)
20. Wise A.E. End the Tyranny of the self-contained classroom. *Education Week*, 2012. Vol. 31(18), pp. 24–25. Available at: http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/25/18wise_ep.h31.html?tkn=XMTFG9nfQSDAjCvjOBRee8X0Jv5O2AxEd6sq&cmp=clp-edweek (Accessed: 01.03.2017)

Формирование национальной системы учительского роста: правовые и социальные аспекты проблемы

Куприянова Т.В.*,

профессиональный союз работников
народного образования и науки
Российской Федерации, Москва, Россия

Задача формирования национальной системы учительского роста (НСУР) была сформулирована Президентом РФ В.В. Путиным на заседании Государственного совета РФ 23 декабря 2015 г. и в последующем поручении главы государства по его итогам. В своем выступлении В.В. Путин обозначил такие социально значимые направления НСУР, как внедрение современных программ подготовки, повышения квалификации и эффективного механизма материального и морального поощрения труда учителей, а также совершенствование системы оценки их квалификации¹. Согласно же протоколу, непосредственное поручение Правительству РФ было ограничено формированием НСУР, «... направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания

ими обучения в таких организациях, предусмотрев издание соответствующих нормативных правовых актов»².

В связи с тем, что в отраслевом соглашении Минобрнауки России и Общероссийский Профсоюз образования договорились о совместном участии в совершенствовании порядка проведения аттестации педагогических работников и методики ее проведения³; по итогам серии взаимных консультаций Минобрнауки России ходатайствовало перед Администрацией Президента РФ о внесении изменений в формулировку поручения, так как необходимость учета мнения выпускников повлечет неэффективные, по его мнению, изменения системы аттестации. В частности, обращалось внимание на трудозатратность процесса идентификации спустя много лет выпускников, обучавшихся у конкретного учителя, отсутствие механизмов обеспечения объективности представленных ими отзывов и создание сомнительной с этической точки

Для цитаты:

Куприянова Т.В. Формирование национальной системы учительского роста: правовые и социальные аспекты проблемы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 22–26. doi: 10.17759/pse.2017220404

* Куприянова Татьяна Викторовна, заместитель Председателя Профессионального союза работников народного образования и науки Российской Федерации, Москва, Россия.

¹ См.: Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс] // Президент России. 2015. 23 декабря. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 01.09.2017).

² Подпункт «г» пункта 1 перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 г. (протокол от 2 января 2016 г. № Пр-15ГС).

³ Пункт 8.5 Отраслевого соглашения по организациям, находящимся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, на 2015–2017 годы, утвержденного Минобрнауки России и Общероссийским Профсоюзом образования 22 декабря 2014 года.

зрения ситуации, при которой учителя будут вынуждены обращаться к ним с целью увеличения размера оплаты своего труда или получения иных преимуществ⁴. Однако, несмотря на приведенные доводы, текст поручения не претерпел в результате каких-либо изменений, так как внесение их в протокольные решения формально не предусмотрено.

В качестве же механизма установления для учителей «уровней владения профессиональными компетенциями» Минобрнауки России первоначально рассматривало внесение изменений в профессиональный стандарт «Педагог»⁵ в части дифференциации его на несколько соответствующих уровней и соотношения с ними конкретных трудовых действий учителя, обозначенных в данном стандарте. Так, в рамках исполнения государственного контракта ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (совместно с Педагогической Ассоциацией «Педагог XXI века») был подготовлен проект так называемого «уровневого» профессионального стандарта, предполагающего – наряду с

сохранением должности «учитель» – установление таких новых должностей, как «старший учитель» («учитель-методист») и «ведущий учитель» («учитель-наставник»)⁶. Данная инициатива имела практический смысл до тех пор, пока профессиональные стандарты должны были применяться работодателями в таких сферах, как разработка должностных инструкций, установление систем оплаты труда и аттестация работников⁷. Однако с 1 июля 2016 г.⁸ указанное положение утратило силу⁹, так как были внесены изменения в Трудовой кодекс РФ¹⁰, согласно которым профессиональные стандарты обязательны для применения работодателями лишь в части требований к квалификации¹¹, т. е. к уровню знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника¹².

Иными словами, обязательным для применения руководителями организаций, осуществляющих образовательную деятельность, фактически является лишь раздел «Требования к образованию и обучению» профессионального стандарта «Педагог»¹³, в то время как основой для разработки должностных

⁴ Письмо Минобрнауки России (Третьяк Н.В.) от 1 февраля 2016 г. № МОН-П-324 «О внесении изменений в формулировку поручения», направленное в адрес Контрольного управления Президента РФ.

⁵ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н.

⁶ См.: Проект профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // Профстандарт педагога. URL: http://стандартпедагога.pcf/view_3/index.html?page=1 (дата обращения: 01.09.2017).

⁷ См.: подпункт «а» пункта 25 Правил разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23.

⁸ Пункт 2 постановления Правительства Российской Федерации от 13 мая 2016 г. № 406 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23».

⁹ Подпункт «в» пункта 5 изменений, которые вносятся в постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 13 мая 2016 г. № 406.

¹⁰ Часть 3 статьи 1 Федерального закона от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

¹¹ Часть 1 статьи 195.3 Трудового кодекса Российской Федерации.

¹² Часть первая статьи 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации.

¹³ Так, на основании пункта 3.1 профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (в редакции приказа Минтруда России от 5 августа 2016 г. № 422н) лицо, претендующее на занятие должности учителя, должно иметь высшее образование или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки» или в области, соответствующей преподаваемому предмету, либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации.

инструкций учителей, содержащих конкретный перечень их должностных обязанностей, служат квалификационные характеристики¹⁴, а перечни профессиональных компетенций педагогических работников содержатся в федеральных государственных образовательных стандартах¹⁵. Установление же каких-либо новых должностей осуществляется не посредством профессионального стандарта, а путем внесения изменений в номенклатуру должностей педагогических работников¹⁶. В связи с этим Общероссийский Профсоюз образования неоднократно обращал внимание¹⁷ на необходимость предварительного обозначения таких социально значимых основ установления новых «учительских» должностей, как цель и задачи, которые должны быть социально привлекательными и для

самих учителей¹⁸; описание квалификационных требований к лицам, претендующим на занятие новых должностей, и режима их рабочего времени; рекомендуемое количество соответствующих вакансий¹⁹ и порядок их замещения²⁰; условия оплаты труда старших и ведущих учителей, а также подтверждение распространения на них всех льгот и гарантий, предусмотренных законодательством РФ в отношении учителей, в том числе права на досрочное назначение страховой пенсии по старости.

Ввиду непрозрачности вышеперечисленных условий Общероссийский Профсоюз образования представил соответствующие замечания к «дорожной карте» по формированию и введению НСУР²¹ еще до ее утверждения, но в качестве заинтересованной

¹⁴ См.: пункт 3 подраздела I и квалификационную характеристику должности «Учитель» подраздела III раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденного приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н.

¹⁵ См.: пункты 26 и 28 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, пункты 21 и 25 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897, пункты 22 и 25 Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.

¹⁶ См.: номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций, утвержденная Правительством Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678

¹⁷ В частности, в докладе заместителя Председателя Профсоюза Т.В. Куприяновой «Проблемы применения профессионального стандарта «Педагог» и обеспечения социальных гарантий и прав педагогических работников» на Всероссийском семинаре-совещании руководителей органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и председателей региональных (межрегиональных) организаций Профсоюза (г. Сочи, 27 сентября 2016 г.) и в выступлении Председателя Профсоюза Г.И. Меркуловой на мультимедийном «круглом столе» в формате видеомоста Москва–Казань на тему: «Модель Национальной системы учительского роста и проект уровня профессионального стандарта педагога: вопросы для обсуждения» (г. Москва, ФГУП «Международное государственное унитарное предприятие «Россия сегодня», 28 августа 2017 г.).

¹⁸ По итогам организованного Общероссийским Профсоюзом образования в марте–мае 2017 г. Интернет-опроса, участие в котором приняли 3496 молодых специалистов сферы образования из большинства субъектов РФ, должностной рост по траектории «учитель»–«старший учитель»–«ведущий учитель» является привлекательной формой профессионального роста лишь для 10,6% респондентов.

¹⁹ Остается открытым вопрос о том, предполагается ли установление требования об обязательном наличии в общеобразовательных организациях должностей «старший учитель» («учитель-методист») и «ведущий учитель» («учитель-наставник») для реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования.

²⁰ Так, возможно проведение конкурсных процедур для занятия новых должностей (по аналогии с условиями занятия должностей педагогических работников, отнесенных к профессорско-преподавательскому составу).

²¹ Приказ Минобрнауки России от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» (не зарегистрирован в Минюсте России).

стороны подготовил затем разъяснения по ее правоприменению²² и делегировал своих представителей в состав профильной Межведомственной комиссии²³, а также внес предложения в части условий осуществления оценки квалификации учителей на этапе апробации новой модели их аттестации. Так, если действующее законодательство РФ не предполагает возможность учета при аттестации результатов какого-либо тестирования и т. п.²⁴, то разрабатываемым отраслевым соглашением между Минобрнауки России и Общероссийским Профсоюзом образования на 2018–2020 гг. (а впоследствии – отраслевыми соглашениями на региональном уровне) может быть предусмотрена возможность принятия аттестационными комиссиями решения об установлении квалификационной категории учителям, прошедшим уровневую оценку профессиональных компетенций на основе единых федеральных оценочных материалов в режиме апробации, в случае добровольного предъявления ими сертификатов о его результатах. При этом участие в данной оценке должно являться для учителей сугубо добровольным, информация о количестве набранных ими баллов – конфиденциальной для работодателей, а рекомендации о направлениях повышения квалификации (на основе выявленных профессиональных дефицитов) – учитываться при реализации права учителей на дополнительное профессиональное образование.

Таким образом, на этапе апробации новой модели аттестации в 2018–2020 гг. учителя,

работающие в пилотных субъектах РФ, фактически смогут выбрать более предпочтительный для них предмет оценки при аттестации в целях установления квалификационной категории либо оценку результатов профессиональной деятельности, как это предусмотрено действующим законодательством РФ, либо оценку квалификации (по сути, знаний в области преподаваемых учебных предметов и педагогики, а также способности к их применению в предложенных образовательных ситуациях). Во втором случае одним из преимуществ альтернативной аттестационной процедуры является ее полная де бюрократизация, что соотносится и с поручением Президента РФ В.В. Путина об уменьшении нагрузки учителей, связанной с составлением ими отчетов²⁵. Однако окончательное решение о выборе того или иного предмета оценки при аттестации учителей (по итогам апробации ее новой модели) по-прежнему остается открытым.

В целом же представляется, что формирование НСУР должно включать также оптимизацию системы профессиональной подготовки, методической поддержки и повышения квалификации учителей, совершенствование на общенациональном уровне подходов к системе оплаты и иных условий труда учителей (в том числе реальное устранение избыточной отчетности), модернизацию системы профессиональных конкурсов, государственных и ведомственных наград для учителей и иные мероприятия, направленные на улучшение их материального и морального стимулирования.

²² Учительский рост: что предполагает «дорожная карта»? // Мой профсоюз. 2017, 17 августа. № 33. С. 1.

²³ Приказ Минобрнауки России от 11 июля 2017 г. № 646 «О Межведомственной комиссии по формированию и введению национальной системы учительского роста».

²⁴ Исчерпывающий перечень оснований для установления педагогическим работникам первой и высшей квалификационных категорий содержится в пунктах 36 и 37 Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденного приказом Минобрнауки России от 7 апреля 2014 г. № 276. При этом на основании части 5 статьи 111 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» со дня его вступления в силу нормативные правовые акты органов государственной власти субъектов Российской Федерации, регулирующие отношения в сфере образования, применяются постольку, поскольку они не противоречат ему или издаваемым в соответствии с ним иным нормативным правовым актам Российской Федерации (в данном случае – приказу Минобрнауки России от 7 апреля 2014 г. № 276).

²⁵ Подпункт «в» пункта 2 перечня поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 г. (протокол от 2 января 2016 г. № Пр-15ГС).

Establishing the National System of Teacher Development: Legal and Social Issues

Kupriyanova T.V.*,

Professional Union of Workers of Public Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia

For citation:

Kupriyanova T.V. Establishing the National System of Teacher Development: Legal and Social Issues. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 22–26. doi: 10.17759/pse.2017220404 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Kupriyanova Tat'yana Viktorovna*, Deputy Chair of the Professional Union of Workers of Public Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia.

Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов

Аржаных Е.В.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
arzhanyhev@mgppu.ru

Утверждается, что устранение разрыва между теоретическими знаниями, полученными молодыми педагогами во время обучения, и требуемой квалификационной характеристикой профессионала (описанной в профстандарте педагога) возможно в процессе профессиональных взаимодействий в рамках системы наставничества. Приводятся данные исследования роли института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов общеобразовательных организаций, полученные на основе анкетного опроса молодых и опытных педагогов, который был проведен в 6 регионах Российской Федерации (490 человек) в мае–июне 2016 г. Установлено следующее: более половины начинающих учителей, признавая возможность более опытных коллег научить их многому, в то же время отмечают, что последние «... часто не в курсе современных тенденций в педагогике», а индивидуальная помощь со стороны наставника не рассматривается ими в качестве предпочтительной формы профессионального развития. Приводятся данные опроса, показывающего, что в настоящее время для опытных учителей роль института наставничества в профессиональном становлении молодых коллег является более значимой, чем для самих начинающих педагогов.

Ключевые слова: наставничество, молодые педагоги, опытные педагоги, педагогика.

Экспертами в сфере развития образования признано, что в современных условиях наиболее эффективная подготовка педагога к полноценной самостоятельной деятельности возможна через организацию постдипломного сопровождения профессионального развития молодого специалиста, повышение его компетентности посредством взаимодействия с опытным педагогом (наставником). Создание системы наставничества в рамках образовательной организации способствует

решению задач профессионального становления молодого педагога, полного освоения им педагогической профессии, адаптации в трудовом коллективе, налаживания педагогических контактов.

Поддержка и адаптация молодых педагогов в образовательных организациях реализуется, в первую очередь, через взаимодействие с опытными коллегами. В результате осуществляется «... динамический процесс “научения”, который обеспечивает лично значимое

Для цитаты:

Аржаных Е.В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37. doi: 10.17759/pse.2017220405

* Аржаных Елена Владимировна, начальник информационно-аналитического отдела, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

восхождение молодого педагога к вершине профессионализма на основе ценностного отношения к своей профессии, творческой активности, внутренней мотивационной позиции и гуманистической модели его профессионального мышления и поведения» [2]. Конкретизируя данное определение наставничества, можно добавить, что это процесс неофициальной передачи знания, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринятой реципиентом как релевантной для работы, карьеры или профессионального развития; включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и осуществляющуюся в течение длительного времени [10].

В более узком смысле понятие наставничества в образовательных организациях отражает сотрудничество двух педагогов – начинающего и опытного. Это одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [1].

За рубежом уделяется значительное внимание «сообществам профессионального роста», наставничеству старших и опытных педагогов в процессе становления профессионализма начинающего учителя. Это обусловлено в том числе и тем, что именно первый год работы в школе является наиболее продуктивным для профессионального развития молодого педагога [24]. Для обсуждения тематики наставничества и представления результатов исследований в этой области издаются специальные журналы:

– с 1993 г. – Наставничество и тьютерство: партнерство в области обучения (*Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*), с 2004 г. – Международный журнал коучинга и наставничества (*the International Journal of Coaching and Mentoring*);

– с 2010 г. – Международный журнал наставничества и коучинга в образовании (*the International Journal of Mentoring and Coaching in Education*) [20].

В Великобритании, Германии, Канаде, США, Японии и других странах разработаны и реализуются специальные программы, содействующие профессиональной адаптации на-

чинающих учителей [9; 11; 14; 17]. Так, в США доля начинающих учителей, участвующих в каких-либо ознакомительных/адаптационных программах в их первый год профессиональной деятельности, неуклонно растет в последние десятилетия – от 50% в 1990 г. до 91% к 2008 г. [19]. В России же подобные программы пока не получили достаточного распространения, а молодых педагогов, работающих под руководством наставника, по данным исследования TALIS, существенно меньше, чем принято в современной зарубежной практике подготовки учителей и адаптации их к практической работе [7; 8].

Обобщая данные исследований, проведенных в России и в других странах (США, Канада, Великобритания, Германия, Ирландия), можно констатировать, что наставники в основном связывают свою деятельность с поддержкой подопечных [5; 6; 12; 13]. Эта поддержка может включать в себя обеспечение обратной связи, создание комфортной среды для обучения, а также формирование четкого представления о профессии и навыках, которые должен получить молодой учитель. Исследования показывают, что наставники используют для этого систему поощрений, применяют различные стратегии, такие как моделирование, наблюдение за работой подопечного и совместное преподавание.

В условиях введения профессионального стандарта педагога, описывающего квалификации, которые необходимы работнику для осуществления профессиональной деятельности, институт наставничества должен содействовать и устранению разрыва между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и требуемой квалификационной характеристикой профессионала (описанной в профстандарте).

Результаты международного исследования TALIS показали, что значительная часть недавно завершивших профессиональную подготовку молодых российских педагогов испытывают дефицит знаний в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта [7]. Эта ситуация отчасти может компенсироваться в процессе профессиональных взаимодействий

в рамках системы наставничества. Хотя, по материалам исследования, лишь у 30% российских учителей моложе 29 лет есть официальные наставники. Данное исследование является практически единственным, рассматривающим в общероссийском масштабе вопросы сопровождения профессионального развития молодых педагогов. Но и в нем затронуты далеко не все аспекты этого явления.

Методология исследования

Изучение механизмов функционирования института наставничества молодых педагогов в системе общего образования было целью социологического исследования, проведенного сотрудниками сектора мониторинговых исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов (Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Уральский государственный педагогический университет) в мае–июне 2016 г.

В данной статье представлены результаты, полученные при реализации одной из задач исследования: сравнение представлений начинающих и опытных учителей об институте наставничества, роли этого института в профессиональном становлении молодых педагогов. Материалы были получены с помощью анкетного опроса, к участию в котором привлекались начинающие учителя (стаж работы до 5 лет, возраст до 30 лет) – 150 респондентов, а также их опытные коллеги (340 человек). Объем выборочной совокупности составил 490 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций.

Представления педагогов об институте наставничества

Результаты опроса показали, что практически ни у кого из респондентов не вызывает

сомнения, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у более опытных коллег, так как те имеют большой практический опыт». В различной степени согласны с данным суждением 92% молодых учителей и 88% их более опытных коллег (рис. 1). Почти столько же участников опроса из числа опытных педагогов (86%) уверены, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе», доля же начинающих учителей, разделяющих эту точку зрения, – 76%. Необходимо обратить внимание на то, что неопытные педагоги из Москвы реже, чем их коллеги из других регионов, выражали согласие с данным утверждением – 65% и 80% соответственно. У опытных же учителей подобные различия в региональном разрезе не наблюдаются.

Опытные педагоги, имеющие опыт работы наставником, чаще с разной степенью уверенности соглашались с утверждением, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе», чем их коллеги, не занимавшиеся такой деятельностью (92% и 82% соответственно). Причем полное согласие с данным утверждением продемонстрировали 42% респондентов среди тех, кто взаимодействовал с начинающими педагогами в качестве наставника, и 30% из числа педагогов, не имевших такого опыта.

Стоит отметить, что хотя подавляющее большинство опрошенных начинающих педагогов указали на то, что наставник является главным помощником для молодого учителя, в качестве предпочтительной формы профессионального развития «индивидуальную помощь со стороны наставника» выбрали лишь 23% респондентов этой категории. Оптимальными же формами для них являются «самообразование» (58%) и «консультации с опытными коллегами» (51%). Опытные педагоги, напротив, ориентируются на индивидуальный подход к подопечному, реализовать который возможно через институт наставничества (48%).

Обмен опытом и сотрудничество с молодыми специалистами также являются неотъемлемой частью профессионального развития начинающих педагогов. Несмотря на то, что большинство участников опроса (64% молодых и 67% опытных педагогов) не поддер-

живают мнение, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у таких же молодых специалистов, которые в курсе современных тенденций в образовании», сторонников у этой точки зрения довольно много – 32% и 25% соответственно.

Признавая, что более опытные коллеги могут научить многому, 54% молодых педагогов считают (16% с большой степенью уверенности), что «они часто не в курсе современных тенденций в педагогике». Среди опытных педагогов этот показатель ниже (35%), но сам факт того, что среди респондентов данной группы достаточно распространено подобное мнение, демонстрирует наличие определенных проблем с информированностью педагогического сообщества о современных тенденциях развития педагогической науки. Необходимо отметить, что с увеличением педагогического стажа растет доля респондентов, разделяющих точку зрения, что «более опытные коллеги могут научить многому, но они часто не в курсе современных тенденций в педагогике».

Большинство начинающих учителей (67%) считают, что «лучший способ научиться про-

фессиональной деятельности – это собственный опыт “проб и ошибок”», причем каждый пятый респондент заявлял об этом с высокой степенью уверенности. Мнения их опытных коллег в данном случае разделились практически поровну. Они также признают важность собственного опыта для освоения профессиональной деятельности (45%), но вместе с тем чаще выражают сомнение в том, что это является «лучшим способом» (50%).

По результатам исследования, опытные педагоги, представляющие региональные образовательные организации, выше, чем их коллеги из Москвы, оценивают целесообразность обучения начинающих педагогов у молодых специалистов, а также чаще признают за ними право обучаться профессиональной деятельности на собственном опыте «проб и ошибок». Это наглядно продемонстрировано на рис. 2, где представлены индексы, полученные на основании оценок респондентов. Они рассчитывались как разность долей положительных («полностью согласен» и «скорее согласен») и отрицательных («скорее не согласен» и «полностью не согласен») ответов. К разности прибавлялось 100, чтобы избежать появления



Рис. 1. Представления молодых и опытных педагогов об институте наставничества, в %.

Ответы на вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями?»:

■ – полностью согласен, ▨ – скорее согласен, ▤ – скорее не согласен,

■ – полностью не согласен, ▩ – затрудняюсь ответить

отрицательных значений индекса. Чем ниже значение индекса, тем меньше разность между совокупными долями положительных и отрицательных оценок. На рисунке показано, что по данным суждениям опытные педагоги из Москвы занимают более «жесткую» позицию, чем их коллеги из других регионов.

Молодые педагоги приходят в школу с определенным набором профессиональных знаний, полученных в вузе или колледже.

Но, по мнению большинства участников исследования (77% молодых и 74% опытных педагогов), «вуз/колледж не может обеспечить подготовку по всему спектру знаний и умений педагогической деятельности, особенно практической, которую можно освоить только на рабочем месте» (рис. 3). Доля «полностью согласных» с этим утверждением среди начинающих учителей достаточно высока (33%) и превышает соответствующий показатель у

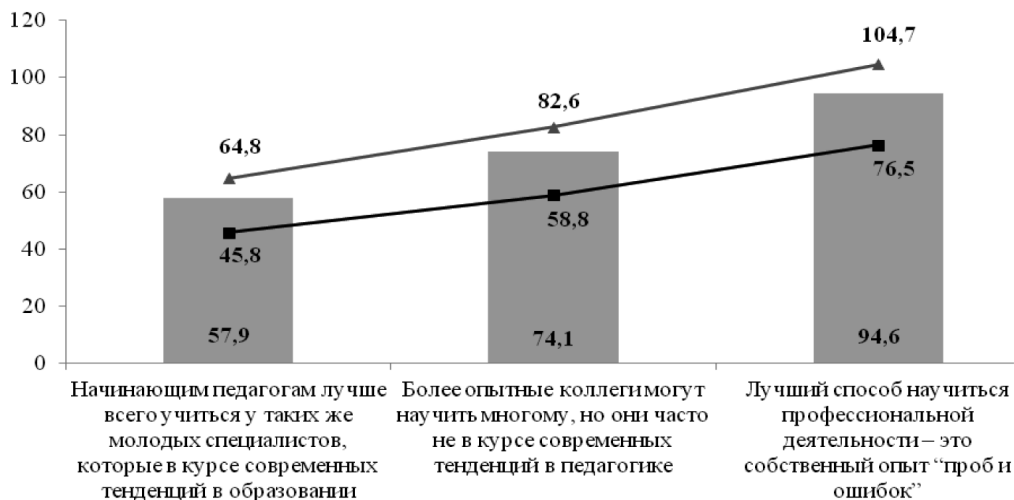


Рис. 2. Индексы отношения опытных педагогов к способам обучения профессиональной деятельности в зависимости от региона, в %. Условные обозначения: ■ – всего, — — — — Москва, ▲ — другие регионы

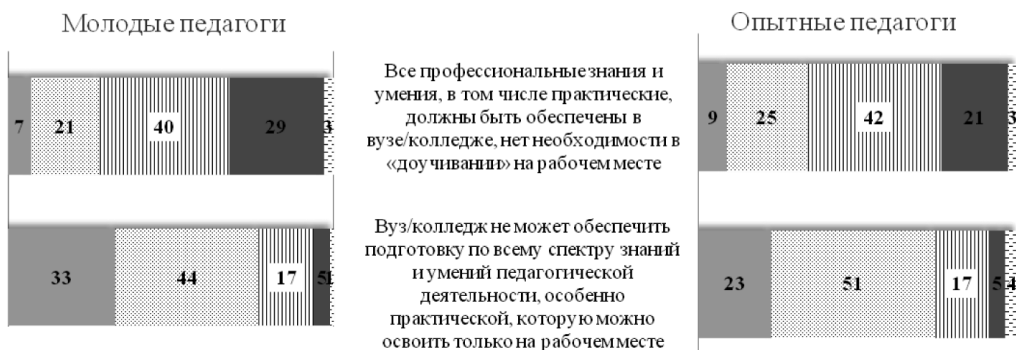


Рис. 3. Представление молодых и опытных педагогов о роли образовательных учреждений в профессиональной подготовке педагога, в %. Ответы на вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями?»: ■ – полностью согласен, ▨ – скорее согласен, ▧ – скорее не согласен, ■ – полностью не согласен, ▩ – затрудняюсь ответить

их коллег с большим педагогическим стажем (23%). Скорее всего, молодые педагоги, начав самостоятельную профессиональную деятельность, столкнулись с нехваткой знаний и умений, компенсировать которую им приходится в процессе работы. Согласно данным опроса, в первую очередь это касается владения методами «работы с детьми, испытывающими затруднения в обучении» и «выявления поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития».

Как выяснилось в ходе исследования, значительная часть респондентов (28% молодых и 34% опытных педагогов) склоняются к тому, что «все профессиональные знания и умения, в том числе практические, должны быть обеспечены в вузе/колледже», что избавит от необходимости в «доучивании» начинающих преподавателей непосредственно в образовательной организации. В ходе реализации проекта модернизации педагогического образования предполагается повысить практическую направленность программ подготовки кадров (в том числе через организацию сетевого взаимодействия с образовательными организациями – школьно-университетское партнерство, разработку и внедрение программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации [3; 4]), что позволит приблизиться к тому, чтобы максимум профессиональных знаний и умений (в том числе практических) были получены будущими педагогами на этапе обучения.

Задачи школьного наставничества

В обзоре зарубежной литературы, посвященной анализу роли наставничества для молодого педагога, выделены его четыре основные функции [26].

- Эмоциональная поддержка начинающих учителей, основанная на доверии, принятии и эмпатии [23], с целью помочь начинающему учителю обрести уверенность в своих силах. Если они сталкиваются с трудностями, эмоциональная поддержка позволяет им вы-

плеснуть свои чувства, такие как разочарование и гнев [30].

- Профессионально-педагогическое сопровождение – помощь в осуществлении руководства классом и поддержании дисциплины, организации дискуссий в классе, тайм-менеджменте, распределении учебной нагрузки [29]. Осуществление совместного анализа методов преподавания и педагогических подходов [27].

- Оценка готовности начинающего учителя к выполнению педагогических функций. Наставник служит своего рода «привратником», осуществляющим пропуск в систему образования [21; 22].

- Контроль соблюдения школьных правил, стандартов и ожиданий начинающего учителя [25].

Как видим, развитие профессиональных навыков и умений начинающего педагога является одной из основных задач школьного наставничества. Именно этот вариант ответа оказался самым популярным как среди молодых, так и среди опытных педагогов (рис. 4.).

Результаты опроса показали, что в целом взгляды и начинающих, и опытных учителей по этому вопросу схожи – выделены три наиболее важные задачи. Как уже упоминалось, это «развитие профессиональных умений, навыков начинающего педагога», «укрепление интереса молодых специалистов к педагогической деятельности» и «помощь начинающему педагогу в оценке своих сильных и слабых сторон».

Опираясь на результаты различных исследований можно сделать вывод о том, что использование системы наставничества в два раза увеличивает шансы молодого специалиста остаться на выбранном месте работы [16; 15; 28]. По другим данным, в тех школах, где начинающие педагоги не взаимодействовали с наставником, уровень ухода из профессии составлял 18%, а там, где это было реализовано – 5% [18]. Закрепление начинающего педагога в образовательной организации также выделяется участниками опроса в качестве одной из задач наставничества, на это указали в равных долях и молодые; и опытные учителя (21%).

Судя по полученным данным, существует некоторая рассогласованность между ожи-

даниями начинающих педагогов от общения и сотрудничества с наставниками и теми моделями, которые реализуются опытными учителями. Молодые педагоги заинтересованы в том, чтобы в процессе взаимодействия с наставником были исследованы вопросы, возникающие у них в процессе работы (39%), оказана помощь в ликвидации дефицитов профессионального образования (33%), в то время как их опытные коллеги не всегда готовы уделять этому внимание (соответствующие показатели составляют 26% и 25%). В то же время опытные педагоги в большей степени, чем начинающие, ориентированы на «укрепление интереса молодых специалистов к педагогической деятельности» (рис. 4).

Основные результаты

Хотя практически все участники опроса уверены, что «начинающим педагогам лучше всего учиться у более опытных коллег, так как те имеют большой практический опыт», у начинающих учителей все же существуют некоторые сомнения по поводу того, что «наставник – главный помощник для молодого педагога в школе». В рейтинге предпочтительных для них форм профессионального развития «индивидуальная помощь со стороны наставника» занимает далеко не первое место. Опытные педагоги, напротив, ориентируются на индивидуальный подход к подопечному, реализовать который возможно через институт наставничества.

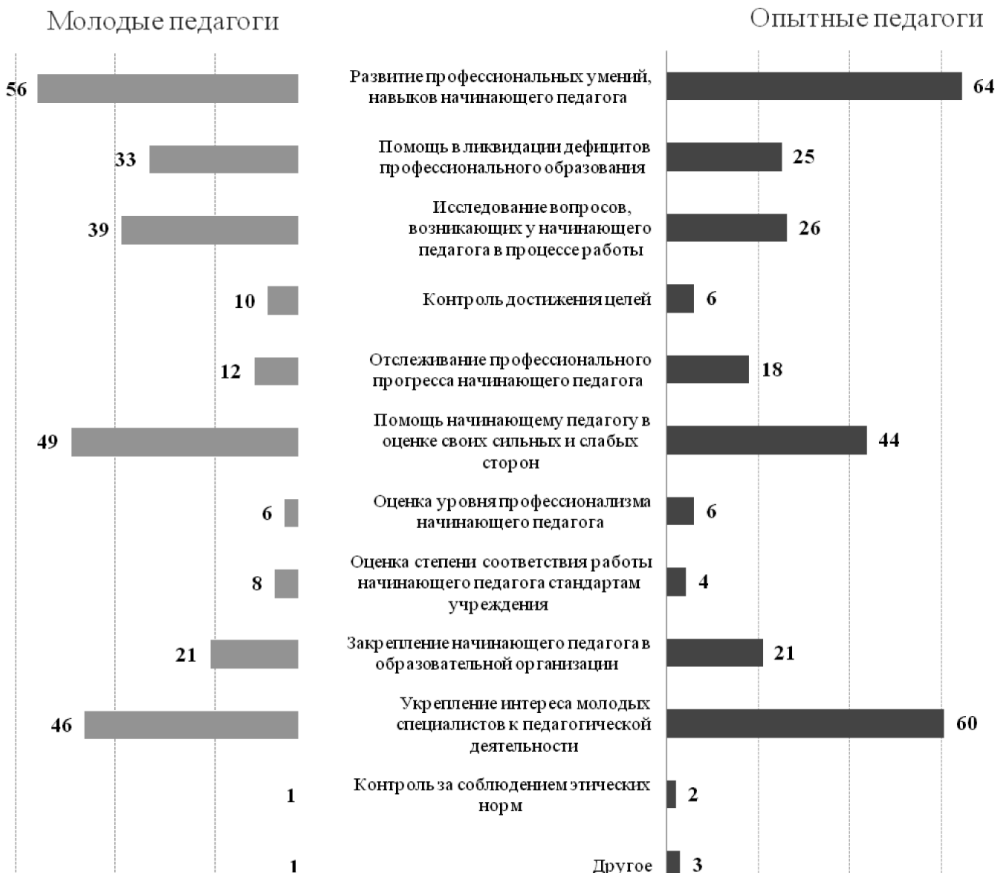


Рис. 4. Основные задачи школьного наставничества, в %.
 Ответы на вопрос «Как Вы считаете, каковы основные задачи школьного наставничества?»

Признавая, что более опытные коллеги могут научить многому, более половины молодых педагогов считают, что «они часто не в курсе современных тенденций в педагогике». Начинающие учителя достаточно уверены в своих силах и считают, что «лучший способ научиться профессиональной деятельности – это собственный опыт “проб и ошибок”», тогда как опытные педагоги демонстрируют более осторожное отношение к такой форме приобретения опыта.

В процессе анализа основных задач школьного наставничества была выявлена рассогласованность между ожиданиями начинающих педагогов от общения и сотруд-

ничества с наставниками и теми моделями, которые реализуются опытными учителями. Молодые педагоги заинтересованы в помощи со стороны наставника по определенным направлениям, таким как исследование вопросов, возникающих у них в процессе работы, ликвидация дефицитов профессионального образования, в то время как их опытные коллеги не всегда готовы уделять этому внимание.

Результаты опроса показали, что в настоящее время для опытных учителей роль института наставничества в профессиональном становлении молодых коллег является более значимой, чем для самих начинающих педагогов.

Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. 135 с.
2. Круглова И.В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Народное образование. 2007. № 9. С. 53–59.
3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
4. 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 // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
5. Наставничество как институт профессионального становления молодых педагогов: описание системы работы / Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В.И. Наумова, Е.П. Никонова. ГБОУ СПО Кузнецкий техникум сервиса и дизайна имени В.А. Волкова. Новокузнецк: Изд-во «ГБОУ СПО КузТСиД», 2015. 89 с.
6. Непрокина И.В., Пчелинцева Т.С. Педагогическое сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов в школе // Педагогика современности. 2015. № 2. С. 56–59.
7. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
8. Российские учителя в свете исследовательских данных: кол. моногр. / М.Л. Агранович и др.; Нац. исслед. ун-т Высшая школа экономики, Ин-т образования; отв. ред. И.Д. Фрумин, В.А. Болотов, С.Г. Косарецкий, М. Карной. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 313 с.
9. Светоносова Л.Г. Профессионализм как составляющая педагогической культуры начинающего учителя // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 2. С. 49–54.
10. Урмина И.А., Горелова Н.Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. 2010. № 7, С. 85–94.
11. Хамидулина Н.А. «Вхождение» в профессию учителя: российский и зарубежный опыт // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 12. С. 53–55.
12. Шарьгина Ю.Р. Наставничество в достижении профессиональной компетентности молодого специалиста // Труд и социальные отношения. 2015. № 5. С. 101–113.
13. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships [Электронный ресурс] // Australian Journal of Teacher Education. 2010. 35(6). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> (дата обращения: 13.12.2016).
14. Athanases S.Z., Abrams J., Jack G., Johnson V., Kwock S., Mccurdy J., SUZI Riley S., Totaro S. Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders // J. Curriculum Studies. 2008. Vol. 40. № 6. P. 743–770.
15. Beverly K., Sharon J.E. Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay. San Francisco: BerrettKoehler Publishers, Inc, 2005. 117 p.
16. DeCesare D., Workman S., & McClelland A. How do school districts mentor new teachers? (REL 2016–125) [Электронный ресурс]. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2016. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (дата обращения: 03.11.2016).

17. *Fransson G.* Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers // *European Journal of Teacher Education*. November 2010. Vol. 33. № 4. P. 375–390.
18. *Gold, Y.* Beginning teacher support // *Handbook of research in teacher education* (2nd ed.) / J. Sikula, T. Buttery, E. Guyton (Eds.). New York: Simon & Schuster Macmillan, 1999. 458–594.
19. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come [Электронный ресурс] // *Phi Delta Kappan*. 2012. Т. 93. № 8. P. 47–51. URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (дата обращения: 06.12.2016).
20. *Irby B.J., Boswell J.* Historical Print Context of the Term, “Mentoring” // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016. Vol. 24 (1). P. 1–7. doi: 10.1080/13611267.2016.1170556
21. *Korthagen, F.A.J.* The gap between research and practice revisited // *Educational Research and Evaluation*. 2007. Vol. 13. P. 303–310.
22. *Nasser-Abu Alhija, F., Fresko, B.* Socialization of new teachers: does induction matter? // *Teaching & teacher education*. 2010. Vol. 26 (8). P. 1592–1597.
23. *Rippon, J.H., Martin, M.* What makes a good induction supporter? // *Teaching & teacher education*. 2006. Vol. 22 (1). P. 84–99.
24. *Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F.* Teachers, schools and academic achievement // *Econometrica*. 2005. Vol. 73(2). P. 417–458.
25. *Roberson, S. and Roberson, R.* The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers // *Clearing house*. 2009. Vol. 82 (3). P. 113–118.
26. *Schatz-Oppenheimer O.* Being a mentor: novice teachers’ mentors’ conceptions of mentoring prior to training // *Professional Development in Education*. 2016. doi: 10.1080/19415257.2016.1152591
27. *Schmidt M.* Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher’s success // *Teaching & Teacher Education*. 2008. Vol. 24. P. 635–648.
28. *Seok K. and Berliner D.C.* Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers // *The teacher educator*. 2012. Vol. 47 (4). P. 268–282.
29. *Stanulis, R.N., Little, S., Wibbens, E.* Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers’ learning to lead classroom discussions // *Teaching & teacher education*. 2012. Vol. 28. P. 32–43.
30. *Trubowitz, S., Robins, P.M.* The good teacher mentor: setting the standard for support and success [Электронный ресурс]. New York, NY: Teachers College Press, 2003. URL: <http://bookfi.net/book/1130973> (дата обращения: 13.12.2016).

Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers

Arzhanykh E.V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
arzhanyhev@mgppu.ru

The system of mentoring permits to eliminate the "gap" between the theoretical knowledge received by novice teachers during their university studies and the required qualification characteristics (described in the Russian Professional Standard for Teachers). This article presents the research data on the role of the system of mentoring in the professional development of young general education teachers. The data was obtained through a survey of entry-level and experienced teachers (490 participants) conducted in 6 regions of the Russian Federation in May-June 2016. According to the survey, most of the young professionals admit that more experienced colleagues can teach them a lot, but more than half of novice teachers believe that they "are often not up to date with current trends in pedagogy", and individual mentor assistance is not considered by novice teachers as a preferred form of professional development. The results of the survey showed that at present the institute of mentoring in the professional development has more importance for experienced teachers than for their young colleagues.

Keywords: Mentoring, young teachers, experienced teachers, pedagogy.

References

1. Voronin A.S. Slovar' terminov po obshchei i sotsial'noi pedagogike [Dictionary of terms of general and social pedagogy]. Ekaterinburg, GOU VPO UGTU–UPI Publ., 2006. 135 p.
2. Kruglova I.V. Nastavnichestvo v povyshenii professional'noi kompetentnosti molodogo uchitelya [Mentoring to enhance professional competence of novice teachers]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2007, no. 9, pp. 53–59.
3. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57.
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s s professional'nykh 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]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126.
5. Labunskaya N.L. (eds.), Nastavnichestvo kak institut professional'nogo stanovleniya molodykh pedagogov: opisaniye sistemy raboty [Mentoring as the Institute of professional development of beginning teachers: description of system work]. Novokuznetsk: «GBOU SPO KuzTsiD» Publ., 2015. 89 p.
6. Neprokina I.V., Pchelintseva T.S. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye professional'noi deyatel'nosti molodykh pedagogov v shkole [Pedagogical support of professional activities for young teachers in the school] *Pedagogika sovremennosti [Modern pedagogy]*, 2015, no. 2, pp. 56–59.
7. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretskii S.G. Professional'noe razvitiye i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies. Moscow]*, 2016, no. 2, pp. 100–124.

For citation:

Arzhanykh E.V. Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 27–37. doi: 10.17759/pse.2017220405 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Arzhanykh Elena Vladimirovna, Head of information and analytical department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

8. Agranovich M.L. (eds.), Rossiiskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannyykh: kol. monogr. [Russian teachers in view of research data]. Moscow: Vysshei shkoly ekonomiki Publ., 2016. 313 p.
9. Svetonosova L.G. Professionalizm kak sostavlyayushchaya pedagogicheskoi kul'tury nachinayushchego uchitelya [Professionalism as a component of pedagogical culture of the beginning teacher]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute [Messenger of Shadrinsk state teacher training university]*, 2015, no. 2, pp. 49–54.
10. Urmina I.A., Gorelova N.N. Nastavnichestvo, ego znachenie v istorii i sovremennosti [Mentoring, its importance in history and the present]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya [Social policy and sociology]*, 2010, no. 7, pp. 85–94.
11. Khamidulina N.A. «Vkhozhdenie» v professiyu uchitelya: rossiiskii i zarubezhnyi opyt [The “entry” into the profession of teaching: Russian and foreign experience]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera [Proceedings of the Conference of the scientific-publishing center «Sociosphere»]*, 2014, no. 12, pp. 53–55.
12. Sharygina Yu.R. Nastavnichestvo v dostizhenii professional'noi kompetentnosti molodogo spetsialista [Mentoring in intern's achieving of professional competency]. *Trud i sotsial'nye otnosheniya [Labour and social relations]*, 2015, no. 5, pp. 101–113.
13. Ambrosetti A., Dekkers J. The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships [Elektronnyi resurs]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010. Vol. 35(6). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> (Accessed: 13.12.2016).
14. Athanases S.Z., Abrams J., Jack G., Johnson V., Kwock S., Mccurdy J., SUZI Riley S., Totaro S. Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *J. Curriculum Studies*, 2008. Vol. 40, no. 6, pp. 743–770.
15. Beverly K., Sharon J.E. Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay. San Francisco: BerrettKoehler Publishers, Inc., 2005, p. 117.
16. DeCesare D., Workman S., McClelland A. How do school districts mentor new teachers? (REL 2016–125). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2016. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> (Accessed: 03.11.2016).
17. Fransson G. Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 33, no. 4. November 2010, pp. 375–390.
18. Gold Y. Beginning teacher support. In Sikula J. (eds.), *Handbook of research in teacher education* (2nd ed.). New York: Simon & Schuster Macmillan, 1999, pp. 458–594.
19. Ingersoll R. M. Beginning teacher induction: What the data tell us. Induction is an education reform whose time has come. [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*, 2012. V. 93, no. 8, pp 47–51. URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (Accessed: 06.12.2016).
20. Irby B.J., Boswell J. Historical Print Context of the Term, “Mentoring”. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2016. Vol. 24:1, pp. 1–7, doi: 10.1080/13611267.2016.1170556
21. Korthagen F.A.J. The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 2007. Vol. 13, pp. 303–310.
22. Nasser-Abu Alhija F., Fresko B. Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching & teacher education*, 2010. Vol. 26 (8), pp. 1592–1597.
23. Rippon, J.H., Martin, M. What makes a good induction supporter? *Teaching & teacher education*, 2006. Vol. 22 (1), pp. 84–99.
24. Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 2005. Vol. 73(2), pp. 417–458.
25. Roberson S., Roberson R. The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *Clearing house*, 2009. Vol.82 (3), pp. 113–118.
26. Schatz-Opppenheimer O. Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 2016. doi: 10.1080/19415257.2016.1152591
27. Schmidt M. Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success. *Teaching & Teacher Education*, 2008. Vol. 24, pp. 635–648.
28. Seok K. and Berliner D.C. Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *The teacher educator*, 2012. Vol. 47 (4), pp. 268–282.
29. Stanulis R.N., Little S., Wibbens E. Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching & teacher education*, 2012. Vol. 28, pp. 32–43.
30. Trubowitz S., Robins P.M. The good teacher mentor: setting the standard for support and success [Elektronnyi resurs]. New York, NY: Teachers College Press. 2003.. URL: <http://bookfi.net/book/1130973> (Accessed: 13.12.2016).

Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов

Хуснутдинова М.Р.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
husnutdinovaMR@mgppu.ru

Отмечается, что в современном российском обществе наблюдается острое противоречие между высокой значимостью выполняемого труда для общества и низким профессиональным статусом педагога общеобразовательной школы. Представлены результаты социологического опроса «Профессиональная идентичность современного педагога», выполненного Сектором мониторинговых исследований ФГБОУ ВО МГППУ весной 2016 г, в которых отражается характер самооценки современными российскими учителями статуса своей профессии. Всего было опрошено 1024 педагога из общеобразовательных организаций в девяти федеральных округах РФ, кроме Крыма. Опрос проводился по трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборке. Обращается внимание на то, что исследовательская модель социального статуса учителя включает в себя анализ трех ведущих составляющих: престиж, уважение и удовлетворенность процессом работы. Отмечается, что, согласно полученным результатам опроса, несмотря на транслируемую низкую оценку учителями социального престижа своей профессиональной группы, они воспринимают свою деятельность как уважаемую со стороны учащихся и их родителей, а также ощущают удовлетворенность результатами своего труда.

Ключевые слова: статус, профессия, современный учитель, самоопределение, социальный престиж, уважение, удовлетворенность работой.

В последние годы появилось много социологических исследований, посвященных проблемам российского учительства [см., например: 5; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15]. Актуальность этой темы обусловлена целым рядом факторов, но один из ведущих – это противоречие между высокой значимостью выполняемого труда для общества и низким профессиональным статусом педагога общеобразовательной школы.

Начиная с 90-х гг. прошлого века в российском образовании произошли существенные перемены относительно требований, предъявляемых к школьному учителю и выполняемым им функциям. Это серьезно повлияло на самоощущение педагогов себя в профессии и восприятие престижности выбранного ими направления деятельности.

Анализ проблемы низкого социального статуса современного учительства осущест-

Для цитаты:

Хуснутдинова М.Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 38–48. doi: 10.17759/pse.2017220406

* Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник информационно-аналитического отдела, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

влен в ряде научных публикаций. В частности, В.А. Ильин, А.А. Шабунова и Г.В. Леонидова рассматривают влияние неудовлетворительного экономического положения педагога на его социальное самочувствие [4]. Исследование Г.Ф. Шафранова-Куцева [14] направлено на изучение несоответствия материального положения социальному статусу учительства. По его мнению, учительство – это профессиональная группа, которая по характеру своего труда, выполняемым функциям, уровню образования относится к среднему классу, но в стратификационной структуре российского общества находится на низшей ступени из-за заработной платы.

Комплексное исследование учительского корпуса в России и основных сторон их профессиональной деятельности реализовано коллективом российских и иностранных авторов в работе «Российские учителя в свете исследовательских данных» [9]. В нем подняты вопросы бюджета времени, оплаты труда, удовлетворенности учителей своим положением и изменениями, происходящими в их работе.

Отметим, что существующие работы концентрируются по большей части на общественном представлении статуса российского учителя. В данной же статье представлена попытка на основе авторской модели измерения социального статуса проанализировать, как сами педагоги общеобразовательных школ определяют собственное положение в обществе в сравнении с общественным мнением.

Проблема низкого социального статуса учителей актуальна не только для России. В других странах также наблюдается тенденция резкого снижения престижа этой профессии. Исследователи из Великобритании проанализировали, как менялось восприятие статуса педагога и профессии в целом в период с 1967 по 2003 г. [21]. Отмечается, что в 1967 г. профессия учителя (среди самих педагогов) по шкале от 1 до 5 оценивалась на 4,2 балла, в 1979 г. – на 3,7 балла, в 1988 г. – на 2,9, в 1997 г. – на 2,4 и в 2003 г. – на 2,2 балла. В своей работе они рассмотрели решающее влияние СМИ (средства массовой информации) на формирование представлений как самих учителей, так и общественного мнения. Авторы

проекта приходят к выводу, что современным учителям необходимо активно участвовать в создании тем для медийного обсуждения и таким образом оказывать влияние на формирование имиджа своей профессии.

Другие британские ученые – К. Фуллер (С. Fuller), Э. Гудвин (А. Goodwyn) и Э. Фрэнсис-Брофи (Е. Francis-Brophy) – указали, что педагоги считают свою профессию менее престижной по сравнению с другими и в целом менее удовлетворены своей работой, чем несколько десятилетий назад [18]. Авторы обосновывают, что хорошие учителя нуждаются в признании своих навыков и опыта. Они предлагают развивать систему поощрений, вознаграждений, чтобы у педагогов формировалась положительная самоидентификация.

В международном проекте «Глобальный индекс статуса учителя» британские ученые построили рейтинг социального статуса педагогов из 21 страны мира [19]. Полученные данные показали, что самый высокий статус педагога – в Китае, а самый низкий – в Израиле и Бразилии. Россия не была включена в список стран, где проводилось исследование. В качестве переменных в этом проекте использованы: рейтинг статуса учителей начальной, средней и старшей школы по сравнению с другими ключевыми профессиями; востребованность профессии учителя как будущей специальности среди родителей и учеников; контекстуальное понимание социального статуса учителя; уважение среди учеников.

В другом крупномасштабном проекте по изучению социального статуса учителя в Новой Зеландии ученые выявили в ходе фокус-групп основные факторы, определяющие статус учителя и затем провели анкетный опрос представителей ключевых групп [20]. Таковыми факторами были признаны власть, деньги и слава. Изучив сквозь их призму категорию социального статуса, они пришли к выводу, что у учителей в их стране нет высокого статуса.

Многосторонний анализ феномена социального статуса профессии учителя в международном разрезе осуществлен В. Симеонидисом [23]. Концептуальные рамки исследования базировались на факторах статуса, выделенных Л. Харгривз и Дж. Флуттер [22]: общество/правительство, система образова-

ния, обучающий потенциал (teaching force), локальные/региональные механизмы управления (regional/local arrangements), школа и учитель. Результаты социологического опроса показали, что понятие статуса тесно связано с различными аспектами качественного образования: социально-культурные и экономические условия, гарантия занятости и оплаты труда, профессиональное развитие учителей, профессиональная автономия, социальный диалог и участие в принятии политических решений. В качестве причин снижения статуса профессии учителя за последние 10 лет, которое отметила половина респондентов, В. Симеонидис называет депрофессионализацию (снижение качества подготовки и условий обучения) и экономическое давление со стороны рынка.

Методология исследования

Представленный здесь текст основан на результатах социологического исследования «Профессиональная идентичность педагога общеобразовательной организации», проведенного Сектором мониторинговых исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований Московского государственного психолого-педагогического университета в марте–июне 2016 г. В нем участвовали 1024 педагога из общеобразовательных организаций в девяти федеральных округах РФ, кроме Крыма. Их опрос проводился по трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборке. В каждом федеральном округе в выборку включались по 2–5 административных центров субъектов РФ и по 3–12 других населенных пунктов разных размеров. Полевой этап опроса был реализован исследовательской компанией Левада-центр.

Феномен социального статуса профессии имеет множество измерений. Некоторые из них были уже представлены выше в обзоре работ иностранных авторов. Здесь приведем довольно популярное определение Э. Хойла (E. Hoyle). Он считает, что содержание понятия «профессиональный статус» определяется престижем, уровнем квалификации и уважением [21].

В данной статье будет использована следовательская модель измерения катего-

рии социального статуса, основными элементами которой выступают:

1) социальный престиж: социальное признание профессии учителя в обществе, положение учителя на лестнице социального престижа; сравнение с другими профессиями; уровень оплаты труда;

2) уважение со стороны учащихся и их родителей;

3) удовлетворенность педагогов различными аспектами своей профессиональной деятельности: результаты труда, выбор профессии в целом, наличие свободного времени, творческая самореализация.

Данная модель сформирована на основе анализа литературы и интернет-форумов, а также данных асинхронной онлайн фокус-группы [анализ результатов фокус-группы, содержания печатных и электронных источников см.: 1].

Престиж профессии педагога

Статус профессии педагога – одна из наиболее обсуждаемых тем в последнее время. По данным Фонда «Общественное мнение» [12], среди россиян отмечается положительная динамика в отношении к профессии школьного учителя. Так, если в 2001 г. только треть респондентов (32%) указали, что они пользуются уважением, то в 2014 г. – уже более половины (54%).

Важно отметить, что социальное восприятие престижа профессии за последние годы изменилось незначительно. Так, согласно результатам ВЦИОМ [17], в период с 2008 по 2014 г. на 8% сократилась доля респондентов, рассматривающих ее как «абсолютно непрестижную» (с 35% в 2008 г. до 27% в 2014 г.). При этом на 9% увеличилась доля тех, кто относит профессию учителя к «обычному ремеслу» (с 38% до 47%). Только 23% опрошенных россиян считают профессию школьного педагога престижной и за последние годы их количество не выросло. Еще меньше респондентов хотели бы видеть своего ребенка школьным учителем (16%), их доля также практически не изменилась (17% в 2008 г.).

Рассмотрим, каким образом сами учителя оценивают статус своей профессии. Согласно результатам исследования, российские учи-

теля общеобразовательных школ считают себя низкостатусной социальной группой. При ответе на вопрос «Как бы вы оценили свое положение (статус) как учителя по социальному признаку профессии учителя в обществе в целом?» большая часть из них поставила низкие оценки – 41% (совокупный показатель оценок 1+2 по шкале от 1 до 5, рис. 1).

Российский учитель на «лестнице социального престижа»

Более чем две трети опрошенных педагогов (68%) при ответе на вопрос о том, где они расположили бы себя на лестнице из 10 ступеней, на верхних ступенях которой стоят представители наиболее престижных в нашем обществе профессий, на нижних – наименее, разместили себя в нижней части этой лестницы (68% учителей расположили себя не выше середины лестницы – 5-й ступени, рис. 2). Основная часть оценили свое положение на ступенях от 3 до 5 (половина всех опрошенных – 52%), а 8% – на самой нижней.

Большинство участников опроса (21%) считают, что занимают 5-ю ступень. Педагогов, уверенных, что для их профессии харак-

терен низкий статус (ступени престижа 1, 2 и 3) более чем в два раза больше тех, кто считает свою профессию высоко престижной (ступени 8, 9 и 10) – 33% и 14% соответственно. Более опытные педагоги чаще своих молодых коллег склонны воспринимать свою профессию как не престижную (70% респондентов со стажем от 21 до 64 лет оценили свое положение не выше 5-й ступени, 69% – со стажем от 10 до 20 лет).

Основными причинами, определяющими негативное восприятие статуса собственной профессии, являются [подробный анализ каждого из аргументов см.: 1]:

- 1) неудовлетворительное экономическое положение учителя;
- 2) превращение учителя в обслуживающий детей, родителей и администрацию персонал;
- 3) административно-бюрократическая система управления школой: увеличение объема отчетности, бесправие учителя перед непосредственным руководством школы и стандартизация, лишаящие педагогов творческой свободы и возможностей для самореализации;

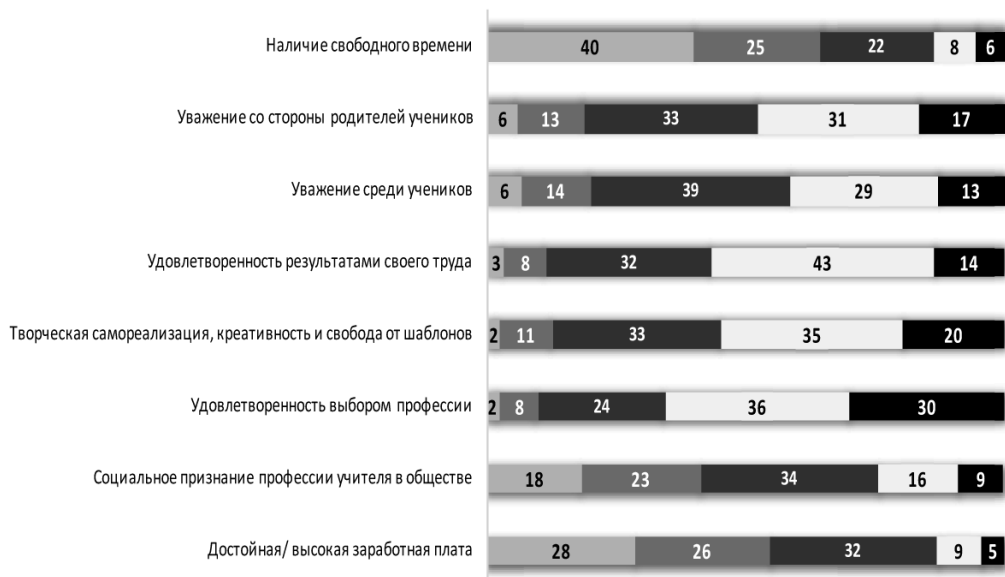


Рис. 1. Статусные характеристики профессии учителя:

■ – 1, самая низкая оценка; ■ – 2; ■ – 3; ■ – 4; ■ – 5, самая высокая оценка

4) формирование негативного образа учителя в СМИ;

5) непочтительность педагогических вузов;

6) снижение ценности образования в российском обществе.

Вторая, реже встречающаяся, точка зрения – оптимистическая, основывается на аргументах о позитивных переменных, произошедших за последние годы:

1) улучшение материального положения учителей;

2) повышение престижности педагогических вузов;

3) предоставление учителю возможности творческого подхода к выполняемой работе.

Высокое доверие и низкая престижность по сравнению с другими профессиями

В современном российском обществе профессия учителя характеризуется высоким уровнем доверия и низкой престижностью по сравнению с другими специальностями. Максимально высокий уровень доверия к учителю выявлен в исследованиях ВЦИОМ

[2] – рейтинг профессии по уровню доверия составляет 3,72 балла из 5 возможных (выше только у ученых – 3,86 балла). Но в рейтинге престижности профессия школьного учителя занимает последнее место – 2,9 балла.

Обратимся к анализу мнения самих учителей. В ходе проведенного социологического опроса им было предложено сравнить престижность своей профессии с рядом других. В итоге позиции педагогов разделились: одна половина считает свою профессию «менее престижной», вторая – «более престижной» или «одинаково престижной» по сравнению с такими профессиями, как врач, экономист, государственный служащий, полицейский и менеджер по продажам (рис. 3).

Наибольшее единодушие проявилось в сравнительной оценке профессий педагога и врача – 52% респондентов считают, что эти специальности «одинаково престижны». Но около трети опрошенных (32%) определяют свой статус как «менее престижный», чем у врача.

Наиболее низкий статус своей профессии респонденты ощущают в сравнении с про-

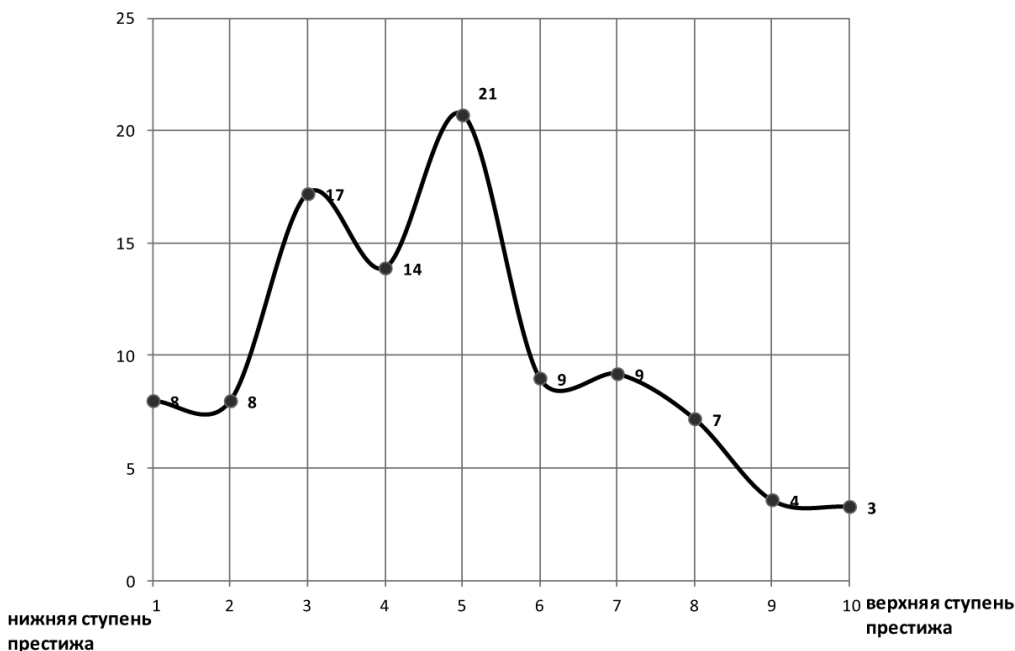


Рис. 2. Самоопределение учителей на лестнице социального престижа

фессиями экономиста и государственного служащего (47% и 49% – «нет, менее престижна»). Единственная профессия, где доля респондентов, уверенных в более высокой престижности профессии педагога, несколько превышает долю имеющих противоположенное мнение – менеджер по продажам (44% – «да, престижнее» против 41% – «нет, менее престижна»).

При сравнении статуса профессии учителя с другими профессиями наиболее низкие оценки получены от учителей, имеющих стаж работы более 20 лет.

Оценка педагогами конкурентоспособности своей зарплаты

В ходе анализа полученных данных выяснилось, что учителя довольно низко оценивают уровень своей заработной платы. Более половины из них поставили оценки от 1 до 2 (55%), при этом предельно низкий балл поставили более четверти (28%) (рис. 1). Ниже всего оценивают уровень своей заработной платы педагоги со стажем работы более 21 года (33% оценили на 1 балл). Около трети учителей (32%) оценивают уровень зарплаты как средний, т. е. поставили оценку в 3 балла. В основном это опытные педагоги со стажем от 11 до 20 лет (42%).

Выяснилось, что большая часть учителей считают оплату своего труда неконкурентоспо-

собной «по сравнению со средней зарплатой в регионе» (55% – совокупный показатель «безусловно, неконкурентоспособна» + «скорее неконкурентоспособна»). Но более четверти респондентов настаивают на обратном (27% – совокупный показатель «безусловно, конкурентоспособна» + «скорее конкурентоспособна»).

В оценке же конкурентоспособности своей зарплаты в сравнении с педагогами из других школ мнения опрошенных учителей разделились (39% – совокупный показатель «безусловно, неконкурентоспособна» + «скорее неконкурентоспособна» и 40% – совокупный показатель «безусловно, конкурентоспособна» + «скорее конкурентоспособна»).

Начиная с 2012 г. государство начало осуществлять повышение заработной платы школьным учителям. В целом, это довольно позитивно оценивается российскими педагогами. Только треть из них (36%) настаивают на том, что повышение оплаты труда «ничему не способствовало». По мнению 45% респондентов, в первую очередь, это «дало дополнительный стимул учителям заниматься профессиональным развитием, самообразованием», кроме того, «повысило самоуважение учителей» (22%), «качество их работы» (20%) и даже способствовало тому, чтобы «престиж профессии в обществе вырос» (15%).

В ходе опроса педагогам было предложено вспомнить, что в первую очередь повлияло на



Рис. 3. Престижность профессии педагога по сравнению с другими профессиями:

■ – да, престижнее; ■ – нет, менее престижна; ■ – одинаково престижна; ■ – нет ответа

выбор профессии, и определить, что наиболее важно сегодня. Полученные данные позволяют сказать, что заработная плата не являлась мотивом, определившим выбор будущими педагогами своей профессии (4%). Но значимость этого фактора выросла более чем в два раза в нынешних условиях труда (до 10%).

Помимо суммы заработка немаловажным условием достойного уровня жизни является стабильность его получения. «Гарантированная, стабильная работа» (48%) в современных кризисных обстоятельствах становится очень значимой для учителей и даже начинает конкурировать с «желанием работать с детьми» (54%). Для сравнения: в качестве мотива выбора профессии он составлял только 34%, а «желание работать с детьми» почти в два раза больше – 63%.

Стоит отметить возросшую значимость такого фактора, связанного с оплатой труда, как «продолжительный отпуск, достаточное количество нерабочих дней» («повлиял на выбор профессии» – 21% и «значимо сегодня» – 31%).

Таким образом, педагоги сегодня ориентированы не столько на высокий заработок, сколько на гарантированное и стабильное его получение, а также возможность продолжительного отпуска.

Уважение учащихся и их родителей

Из трех составляющих статуса именно на уважение непосредственно сам учитель способен оказывать наибольшее влияние. Личность педагога в России вызывает уважение и доверие. В рейтинге самых «умных, талантливых, способных» а также «честных, совестливых и порядочных» профессий сфера образования наряду с медициной занимает 3-е место [3].

Большая часть опрошенных учителей также отмечают уважительное отношение к себе со стороны учащихся и их родителей (совокупный показатель высоких оценок 4+5 составил по учащимся 41%, по родителям – 49%, рис. 1). Одна четверть респондентов высказали противоположную точку зрения и оценили степень проявляемого уважения как очень низкую (совокупный показатель 1+2 балла составил по учащимся 20 баллов, по родителям – 19 баллов). Треть респонден-

тов оценили степень уважения на 3 балла из 5 возможных.

Удовлетворенность работой

Согласно полученным данным, практически все респонденты (91%) удовлетворены текущим местом работы, половина (52%) из них – «полностью удовлетворены». Больше всего «полностью удовлетворенных» педагогов среди тех, чей стаж составляет от 11 до 20 лет (59%). Меньше всего – среди молодых учителей со стажем до 5 лет (40%). Кроме того, в их группе наивысший показатель по «неудовлетворенности» – 17%.

Только одна десятая часть (10%) педагогов «хотели бы сменить профессию / уйти в другую сферу». В основном – это молодые педагоги со стажем работы до 5 лет (18%).

Учителя ощущают довольно высокую степень удовлетворенности от «результатов своего труда», возможности «творческой самореализации, креативности, свободы от шаблонов» и «выбора профессии» в целом (совокупный показатель 4+5 баллов составил 57%, 55% и 66% соответственно, рис. 1).

Отсутствие свободного времени – определяющий фактор низкого статуса профессии учителя

На сегодняшний день определяющим фактором низкого статуса их профессии, по мнению учителей, является отсутствие свободного времени (66% оценили этот показатель крайне низко – совокупный показатель баллов 1+2, рис. 1).

Согласно опросу учителей, осуществленному Институтом социологии образования РАО [10], начиная с середины 90-х гг., негативное влияние на образование административно-бюрократической системы управления последовательно увеличивается и приближается сегодня к уровню 1991 г., когда педагогами фиксировался явный кризис системы образования. Каждый третий учитель к числу причин, негативно влияющих на современное образование, относит административно-бюрократическую систему управления (34%). Среди основных факторов, обуславливающих подобную ситуацию, называется «увеличение объема отчетности» (65,8%).

Практически любой уровень управления может внезапно потребовать от учителя «отчета», что способствует, с одной стороны, возникновению у учителя особого комплекса переживаний, связанных со своей профессиональной компетентностью («мне не доверяют, меня постоянно контролируют»), а с другой стороны, требует от него существенных дополнительных временных затрат на подготовку соответствующих «бумаг». И вся эта работа осуществляется либо за счет сокращения времени, отдаваемого ученикам, либо за счет времени, уделяемого профессиональной подготовке, либо, наконец, за счет свободного времени учителя.

Н. Яковлева указывает на «унизительный характер» процедур лицензирования, планирования, функционирования, отчетности, аттестации и перееаттестации [16]. По ее словам, все эти нововведения оказывают негативное влияние на статус учителя, на его самооощущение и отношение к нему окружающих.

Выводы

Несмотря на то, что российские учителя определяют статус своей профессии как непрестижный, нельзя утверждать, что они определенно воспринимают себя как низко-статусную профессиональную группу.

С одной стороны, несмотря на то, что российские учителя оценивают уровень своей заработной платы как низкий и большая часть из них считают оплату своего труда неконкурентоспособной «по сравнению со средней зарплатой в регионе», оплата труда не является для современного педагога ведущим мотивом выбора профессии. В нынешних кризисных условиях важным фактором стано-

вится гарантированное и стабильное получение зарплаты, около половины респондентов выделили его в качестве одного из главных.

С другой стороны, при сравнении степени престижности разных профессий респонденты указали, что они не считают педагогическую деятельность однозначно менее престижной, чем деятельность экономиста, государственного служащего, полицейского, врача и менеджера по продажам. В современном учительском сообществе, примерно в равных пропорциях, существуют две позиции. Согласно одной, профессия педагога обладает низкой степенью престижности, согласно другой, она обладает средней и даже высокой престижностью.

Практически все опрошенные педагоги «удовлетворены» текущим местом работы (91%). И только одна десятая часть (10%) педагогов «хотели бы сменить профессию / уйти в другую сферу». В основном это молодые педагоги со стажем работы до 5 лет. Несмотря на то, что молодые педагоги оценивают статус профессии учителя как более высокий, чем опытные, среди них чаще встречаются те, кто хотел бы сменить ее и заняться чем-то другим.

Таким образом, главные причины, определяющие самооощущение низкого статуса – это нехватка «свободного времени», недостаточное «высокая заработная плата» и отсутствие «социального признания профессии учителя в обществе в целом». Положительное влияние оказывают факторы, связанные с личностным выбором педагогической деятельности в целом: «удовлетворенность выбором профессии», «удовлетворенность результатами своего труда» и «творческая самореализация, креативность, свобода от шаблонов в работе».

Литература

1. Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Хуснутдинова М.Р. Отношение российских педагогов к коммерциализации школьного образования. Результаты I этапа социологического исследования [Электронный ресурс]. Москва: Циркон, 2015. URL: http://www.zircon.ru/upload/iblock/5e3/Commercialization_of_school_education_report1_2015.pdf (дата обращения: 10.03.2017).
2. ВЦИОМ: учителям россияне доверяют больше, чем политикам [Электронный ресурс] // РИА Новости. 2013. 4 октября. URL: <http://ria.ru/>

- society/20131004/967783039.html#ixzz4BliMjbsh (дата обращения: 10.03.2017).
3. Главные профессии, по мнению жителей России [Электронный ресурс] // Пресс выпуск Левада-центр. 2013. 7 июля. URL: <http://www.levada.ru/old/04-07-2013/glavnye-professii-po-mneniyu-zhitelei-rossii> (дата обращения: 20.03.2017).
4. Ильин В.А., Шабунова А.А., Леонидова Г.В. Социальное положение учительства в России // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 123–133.
5. Коган Е.А. Удовлетворенность педагогов работой в общеобразовательных школах //

- Профессионалы в эпоху реформ: динамика идеологии, статуса и ценностей / Под ред. В.А. Мансурова. М.: ИС РАН, 2013. С. 291–298.
6. Колесникова Е.М. Публичный образ профессии учителя: опыты исследования и вклад в статусные показатели группы // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия социальные науки. 2013. № 1 (29). С. 28–34.
7. Профессия «учитель»: вчера и сегодня [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск. 2016. № 3185 от 26 августа. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> (дата обращения: 10.03.2017).
8. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / Под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 240 с.
9. Российские учителя в свете исследовательских данных / Под ред. И.Д. Фрумина, В.А. Болотова, С.Г. Косарецкого, М.Карной. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. 320 с.
10. Собкин В., Адамчук Д. Какие перемены нужны современному образованию. О профессиональном самочувствии школьного учителя // Учительская газета. 2015. № 16 от 21 апреля.
11. Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в ситуации введения эффективного контракта. Информационный бюллетень. (Мониторинг экономики образования. №1 (90)). Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2016.
12. Учитель: престиж профессии и необходимые качества. Каким должен быть современный учитель? Должны ли учителя воспитывать – или только давать знания? [Электронный ресурс] // ФОМ. Наука и образование. 2014. от 5 октября. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773> (дата обращения: 10.03.2017).
13. Фуллан М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 79–105.
14. Шафранов-Куцев Г.Ф. Место учительства в стратификационной структуре современного российского общества // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 65–72.
15. Шереги Ф.Э. Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность? // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 108–116.
16. Яковлева Н. Образовательная услуга или учительское служение? // Родина. 2014. № 3. С. 62–63.
17. 65% россиян не хотят, чтобы их дети стали учителями [Электронный ресурс] // Учительская Газета. 2014. 12 ноября. URL: <http://www.ug.ru/news/13422> (дата обращения: 10.03.2017).
18. Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. Advanced skills teachers: professional identity and status // Teachers and Teaching. 2013. Vol 19. № 4. P. 463–474.
19. Global Teacher Status Index / Ed. by Dolton P., Marcenaro-Gutierrez O. London: Varkey GEMS Foundation, 2013.
20. Hall D., Langton B. Perception of the status of the teachers. New Zealand: Ministry of Education, 2006.
21. Hargreaves L., Cunningham M., Everton T., Hansen A., Hopper B., McIntyre D., Maddock M., Mukherjee J., Pell T., Rouse M., Turner P., Wilson L. The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession. Research Report 755. London: DFES, 2006.
22. Hargreaves L., Flutter J. The Status of Teachers and the Teaching Profession: A desk-study for Education International. Unpublished manuscript, Department of Education, University of Cambridge, 2013.
23. Symeonidis V. The status of teachers and the teaching profession a study of education unions' perspectives. Brussels: Education International, Research Institute, 2015.
24. Zarina S., Drelinga E., Iliško D., Krastiņa E. Teacher's vocation and students' attitudes towards a choice of teacher's vocation // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2016. Vol. I. May 27-th–28-th. P. 265–274.

Social Status of the Teaching Profession: Self-Determination in Russian Teachers

Khusnutdinova M.R.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
husnutdinovaMR@mgppu.ru

There is a sharp contradiction between the high importance of work performed for society and a low professional status of general education teachers in the Russian society. The article presents outcomes of a sociological survey "Professional Identity of Modern Teacher" carried out by the Monitoring Research Department of the Moscow State University of Psychology & Education in the spring of 2016. This survey reflects the teachers' self-assessment of the status of their profession. A total of 1,024 teachers of general education organizations were surveyed in 9 federal districts of the Russian Federation, except the Crimea. The survey was conducted on a three-stage stratified probabilistic sample. The research model of the teacher's social status includes the analysis of the three leading components: prestige, respect and satisfaction with work process. According to the results of the survey, despite the teachers' low assessment of the social prestige of their professional group, they perceive their activities as respected by students and their parents, and also feel satisfied with the results of their work.

Keywords: status, profession, modern teacher, self-determination, social prestige, respect, job satisfaction.

References

1. Arzhanykh E.V., Gurkina O.A., Khusnutdinova M.R. Otnoshenie rossiiskikh pedagogov k kommersializatsii shkol'nogo obrazovaniya. Rezul'taty I etapa sotsiologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs] [The attitude of Russian educators towards the commercialization of school education. Results of the first stage of sociological research]. Moscow: Zircon, 2015. Available at: http://www.zircon.ru/upload/iblock/adf/Employment_moscow_teenagers_report_2015.pdf (Accessed 26.06.17)
2. VTSIOM: uchitelyam rossiyanе doveryayut bol'she, chem politikam [Elektronnyi resurs] [WCIOM: teachers trust Russians more than politicians]. *RIA Novosti* [RIA News], 2013. 4 oktyabrya. URL: <http://ria.ru/society/20131004/967783039.html#ixzz4BlMjbsb> (Accessed 26.06.17).
3. Glavnye professii po mneniyu zhitelei Rossii [Elektronnyi resurs] [The main profession in the opinion of the inhabitants of Russia]. *Press vypusk Levada-tsentr* [Press release Levada Center], 2013. 7 iyulya. URL: <http://www.levada.ru/old/04-07-2013/glavnye-professii-po-mneniyu-zhitelei-rossii> (Accessed 26.06.17)
4. Il'in V.A., Shabunova A.A., Leonidova G.V. Sotsial'noe polozhenie uchitel'stva v Rossii [Social Status of Teaching in Russia]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya* [Sociological Studies], 2012, no. 8, pp. 123–133.
5. Kogan E.A. Udovletvorennost' pedagogov rabotoi v obsheobrazovatel'nykh shkolakh [Satisfaction of teachers with work in general schools]. In Mansurov V.A. (ed.), *Professionalny v epokhu reform: dinamika ideologii, statusa i tsennosti* [Professionals in the era of reforms: the dynamics of ideology, status and values]. Moscow: IS RAN, 2013, pp. 291–298.
6. Kolesnikova E.M. Publichnyi obraz professii uchitelya: opyty issledovaniya i vklad v statusnye pokazateli gruppy [Public image of the profession of the teacher: the research experience and contribution to the status indicators of the group]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im N.I. Lobachevskogo. Seriya sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named

For citation:

Khusnutdinova M.R. Social Status of the Teaching Profession: Self-Determination in Russian Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 38–48. doi: 10.17759/pse.2017220406 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Khusnutdinova Margarita Rafailevna, PhD in Sociology, Senior Research Fellow, Information and analytical department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

- after N.I. Lobachevsky. *A series of social sciences*, 2013. Vol. 29, no. 1, pp. 28-34.
7. Professiya «uchitel'»: vchera i segodnya [Elektronnyi resurs] [Profession "teacher": yesterday and today]. *Press-vypusk* [Press release], 2016, no. 3185 ot 26 avgusta. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> (Accessed 26.06.17)
8. Lenskoi E. (eds.), Rossiiskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013) [Russian educators in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS 2013)]. Moscow: Publ. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2015.
9. Frumina I.D. (eds.), Rossiiskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh [Russian teachers in the light of research data]. Moscow: Publ. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2016.
10. Sobkin V., Adamchuk D. Kakie peremeny nuzhny sovremennomu obrazovaniyu. O professional'nom samochuvstvii shkol'nogo uchitelya [What changes are needed for modern education. On the professional health of the school teacher]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2015, no. 16 of April 21.
11. Usloviya raboty i professional'noe samochuvstvie uchitelei v situatsii vvedeniya effektivnogo kontrakta. Informatsionnyi byulleten'. (Monitoring ekonomiki obrazovaniya; № 1 (90)) [Conditions of work and professional well-being of teachers in the situation of the introduction of an effective contract. News bulletin. (Monitoring of the Economics of Education, No. 1 (90)). Moscow: Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2016.
12. Uchitel': prestizh professii i neobkhodimye kachestva. Kakim dolzhen byt' sovremennyy uchitel'? Dolzhny li uchitelya vospityvat' – ili tol'ko davat' znaniya? [Elektronnyi resurs] [Teacher: the prestige of the profession and the necessary qualities. What should be the modern teacher? Should teachers educate – or only give knowledge?]. *FOM. Nauka i obrazovanie* [FOM. Science and education], 2014. 5 October. URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773> (Accessed 26.06.17)
13. Fullan M. Vybory lozhnykh dvizhushchikh sil dlya reformy tselostnoi sistemy [The choice of false driving forces for the reform of the whole system]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2011, no. 4, pp. 79–105.
14. Shafranov-Kutsev G.F. Mesto uchitel'stva v stratifikatsionnoi strukture sovremennogo rossiiskogo obshchestva [The Place of Teaching in the Stratification Structure of Contemporary Russian Society]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2016, no. 9, pp. 65–72.
15. Sheregi F.E. Pedagogi obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: trud ili povinnost'? [Teachers of general education organizations: work or service?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2016, no. 1, pp. 108–116.
16. Yakovleva N. Obrazovatel'naya usługa ili uchitel'skoe sluzhenie? [Educational service or teaching ministry?]. *Rodina* [Motherland], 2014, no. 3, pp. 62–63.
17. 65% rossiyan ne khotyat, chtoby ikh deti stali uchitelyami [Elektronnyi resurs] [65% of Russians do not want their children to become teachers]. *Uchitel'skaya Gazeta* [Teacher's Newspaper], 2014. 12 november. URL: <http://www.ug.ru/news/13422> (Accessed 26.06.17).
18. Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 2013. Vol 19, no. 4. pp. 463–474.
19. Global Teacher Status Index. Dolton P., Marcenaro-Gutierrez O. (eds). London: Varkey GEMS Foundation, 2013.
20. Hall D., Langton B. Perception of the status of the teachers. New Zealand: Ministry of Education, 2006.
21. Hargreaves L., Cunningham M., Everton T., Hansen A., Hopper B., McIntyre D., Maddock M., Mukherjee J., Pell T., Rouse M., Turner P., Wilson L. The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession. Research Report 755. London: DFES, 2006.
22. Hargreaves L., Flutter J. The Status of Teachers and the Teaching Profession: A desk-study for Education International. Unpublished manuscript, Department of Education, University of Cambridge, 2013.
23. Symeonidis V. The status of teachers and the teaching profession a study of education unions' perspectives. Brussels: Education International, Research Institute, 2015.
24. Zarina S., Drelinga E., Iliško D., Krastiņa E. Teacher's vocation and students' attitudes towards a choice of teacher's vocation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2016. Vol. I. May 27th – 28th, pp. 265–274.

Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования

Дубровина И.В.*,

ФГБНУ «Психологический институт
Российской академии образования», Москва,
Россия,
iv.dubrovina@yandex.ru

Лубовский Д.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
lubovsky@yandex.ru

Статья посвящена роли психологической культуры учителя в поддержке реализации ФГОС основного общего образования. Авторы выделяют задачу формирования личностных образовательных результатов учащихся как требующую наиболее высокого уровня психологической культуры. При помощи анкеты, направленной на исследование потребностей учителей в повышении психологической компетентности, обследовано 69 педагогов, на основе полученных данных выделены приоритетные направления повышения психологической культуры учителей. Проанализирована связь профессионально важных качеств педагогов (коммуникативных и организаторских склонностей) и их представлений о возможности формирования личностных образовательных результатов учащихся. Показаны возможности формирования психологической культуры педагогов как системы средств, открывающих возможности выполнять требования современных образовательных стандартов, в том числе решать задачи формирования личностных образовательных результатов школьников.

Ключевые слова: психологическая культура, учитель, образовательные стандарты, профессионально важные качества, профессиональная компетентность.

Изменения в системе современного школьного образования, связанные, прежде всего, с введением Федерального государственного

образовательного стандарта (ФГОС) и принятием нового профессионального стандарта педагога предъявляют к учителю сложные тре-

Для цитаты:

Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 49–57. doi: 10.17759/pse.2017220407

* Дубровина Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

** Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

бования, важнейшей частью которых являются требования к его психологической культуре. Для поддержки реализации стандартов общего образования крайне необходима помощь учителям в достижении высокого уровня психологической культуры, который позволит им уверенно решать вставшие перед ними профессиональные задачи.

Профессиональная подготовка современного педагога, обладающего высоким уровнем психологической культуры, должна опираться на обоснованное определение данного понятия. Необходимо отметить многообразие трактовок понятия психологической культуры учителя. Так, А.Б. Орлов отмечает, что «Подлинная психологическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащимся. Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических (т. е. неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [5, с. 146]. Несомненно, высокая степень овладения своим внутренним миром, личностный рост учителя выступают основой его психологического благополучия и становятся базисом формирования психологической культуры. Рефлексивность учителя играет решающую роль в овладении им своим внутренним миром. Высокий уровень рефлексии достижим в том случае, если у человека развиты потребности в познании и самопознании. В свою очередь, развить у школьников рефлексивную учебную деятельность, как того требуют современные стандарты общего образования, может только тот взрослый, у которого рефлексия и своего профессионального труда, и личностная достаточно развиты. Помочь ребенку или подростку найти для себя смысл учения может учитель, для которого одной из важнейших духовных потребностей стал поиск смысла. Ядро психологической культуры личности составляет комплекс эмоциональных переживаний, основанных на осознании человеком безусловной нравственной ответственности перед людьми, перед обществом и перед самим собой за свои отношения, действия, поступки, которую называют совестью. Основанные на осознании

нравственной ответственности потребности в познании, самопознании, рефлексии и поиске смысла становятся важнейшим образовательным результатом подготовки учителя для новой школы и базисом психологической культуры учителя. Следует отметить также [2], что проявлениями психологической культуры человека выступают не только глубокая потребность в психологических знаниях, но и умение использовать их с гуманистических позиций, в контексте общечеловеческих ценностей.

Многие авторы (Н.В. Кузьмина, И.Ю. Кулагина и Л.М. Фридман, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) подчеркивают значение психологической культуры учителя для эффективности его профессиональной деятельности. Исследователи предлагают структурные модели психологической культуры учителя. Так, Н.Ю. Певзнер включает в ее структуру регулятивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивный и когнитивный компоненты. В ее исследовании [6] получены данные о том, что у высокоэффективных педагогов значимо выше уровень развития указанных компонентов психологической культуры. Нельзя не отметить, что ядром этой системы выступает аксиологический компонент как система ценностей, в которой на первый план выходит ценность личности другого человека. Таким образом, анализ исследований психологической культуры показывает, что данное понятие очень емкое и многоаспектное. Очевидно, что оно подразумевает, прежде всего, глубокое знание психологии. Психологическая грамотность невозможна без изучения первоисточников психологической науки. Чтение научной литературы, в которой отразились глубокие размышления, серьезные эксперименты, тонкие наблюдения, гениальные догадки ученых, необходимо для развития психологического научного мышления, без которого затруднительно понимание себя и овладение своим внутренним миром. Нами было отмечено, что психологическая культура личности практического психолога включает целый ряд компонентов:

- понимание значения общей культуры для развития собственной личности и индивидуальности, а также и людей самого разного возраста, с которыми приходится работать;

- системное видение психолого-педагогической действительности в образовательном учреждении;

- способность самостоятельно мыслить, в том числе и нестандартно (не случайно Ф.М. Достоевский считал, что свои идеи — признак личности, отсутствие их — признак безличности, так как эти люди попадают в плен чужих идей);

- профессиональную и личностную готовность к самостоятельной деятельности;

- умение реализовать психологические знания в своем поведении, отношениях, профессиональной деятельности;

- умение понять существенные особенности и свои, и другого человека, определить истинный смысл своих и чужих поступков, настрояний;

- способность правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения в оценках и представлениях, возникающих у людей;

- не только умение, но и потребность не унижать достоинства любого человека (ребенка, взрослого);

- умение найти человеческое в каждом человеке (Ф.М. Достоевский был уверен, что сложен всякий человек и глубок, как море; человек — это тайна, простых людей нет, утверждал он, простыми они только кажутся; внешняя простота скрывает внутреннюю сложность);

- широту кругозора, диапазон жизненных интересов, видение профессиональной и личностной перспективы;

- понимание того, что любая система образования эффективна лишь в той мере, в какой ей удастся пробудить в человеке интерес к самопознанию и самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия [2, с. 6–7].

Правомерно утверждать, что эти же компоненты психологической культуры необходимы и учителю для поддержания психологического здоровья и достижения высокого уровня психологической компетентности при решении профессиональных задач. Психологическое здоровье относится к личности в целом и позволяет выделить собственно психологиче-

ский аспект проблемы здоровья, который связан с нравственным развитием человека, что составляет основу психологической культуры его личности [2, с. 13].

Повышение психологической культуры педагогов и ее формирование в ходе обучения в вузе должно опираться на данные о потребностях учителей в повышении их психологической компетентности, как в условиях образовательной организации, где они работают, так и на курсах повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Для исследования потребностей учителей в повышении психологической компетентности нами было проведено анкетирование в одном из учебных комплексов г. Москвы. Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что среди потребностей учителей в повышении их психологической компетентности на первый план выходят проблемы межличностных отношений в контексте образования и трудности овладения своим эмоциональным состоянием и, более широко, своим внутренним миром.

В исследовании приняли участие 69 педагогов в возрасте от 25 до 62 лет с общим стажем работы от 3 лет до 41 года. Вопросы анкеты охватывали основные виды трудностей в работе, требующих от учителей высокого уровня психологической культуры. Чтобы не снизить заинтересованность учителей в анкетировании и не вызвать отрицательное отношение к исследованию, в инструкции не упоминалась психологическая культура и требовалось указать, по каким вопросам педагоги хотели бы повысить свою компетентность во взаимодействии со школьным психологом, а по каким — в условиях профессиональной переподготовки или повышения квалификации (см. табл.).

Исследование выявило потребности учителей в повышении психологической культуры в условиях своей образовательной организации и в условиях профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Анализ наиболее выраженных потребностей в повышении компетентности позволяет выделить приоритетные темы для подготовки педагогов-психологов и для проектирования программ повышения квалификации и переподготовки. Среди вопросов, по которым

Таблица

Потребности учителей в повышении психологической компетентности

№	Вопрос и варианты ответа	Хотели бы повысить свою компетентность в этой области	
		В условиях школы	В условиях профессиональной переподготовки или повышения квалификации
1	Адаптация ребенка к школе (в начальных классах, к средней школе, после перехода в новую школу)	39%	17%
2	Средства формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся	26%	22%
3	Средства формирования личностных образовательных результатов обучающихся	32,4%	56%
4	Способы повышения интереса к своему учебному предмету	22%	30,4%
5	Улучшение взаимоотношений между учащимися в классе	52%	30,4%
6	Конфликты педагогов с родителями	4%	4%
6а	Понимание их причин	22%	22%
6б	Средства разрешения конфликтов	35%	30,4%
6в	Пути профилактики конфликтов	30,4%	22%
7	Взаимоотношения педагогов со школьниками	17%	4%
а	Стеснительность, робость и другие проявления тревожности у детей	30,4%	13%
б	Неумение детей «держать дистанцию» и грубость в отношении учителя	30,4%	13%
в	Игнорирование требований учителя	39%	17%
8	Трудности понимания учебного материала	26%	26%
9	Трудности в связи с введением ФГОС	17%	9%
а	Необходимость менять содержание обучения	4%	4%
б	Трудности учащихся в формировании предметных образовательных результатов	4%	4%
в	Стресс у школьников в связи со сдачей ЕГЭ	13%	17%
10	Стресс в собственной профессиональной деятельности	13%	26%
11	Чувство опустошенности, переживания по поводу низкой отдачи от своего труда	13%	35%
12	Проблемы взаимоотношений в своей семье	9%	13%
13	Проблемы взаимоотношений с коллегами	9%	13%
14	Проблемы взаимоотношений со школьной администрацией	13%	22%

учителя предпочли бы консультироваться с психологами своей образовательной организации, практически все относятся к сфере коммуникативной компетентности (адаптация школьника к новой образовательной ситуации, улучшение взаимоотношений между учащимися в классе, средства разрешения

и пути профилактики конфликтов, стеснительность, робость, другие проявления тревожности у детей, неумение детей «держать дистанцию» в отношении учителя). Один из вопросов касался в большей степени коммуникативной компетентности педагога (игнорирование школьниками требований

учителя). В свою очередь, на занятиях по переподготовке учителя хотели бы повысить свою психологическую компетентность относительно средств формирования личностных образовательных результатов, способов повышения интереса к своему учебному предмету и улучшения взаимоотношений между учащимися в классе. Особо стоит выделить потребность в овладении средствами противодействия эмоциональному выгоранию (вопрос 11). Очевидно, что запросы учителей по отношению к педагогам-психологам образовательной организации в основном касаются коммуникативной компетентности школьников и самих педагогов. Чтобы удовлетворять такие запросы, от педагога-психолога требуется, прежде всего, точное и полное знание о взаимоотношениях школьников в классах и их общении с учителями. Ему необходимо также свободное владение средствами улучшения взаимоотношений в группах и техниками развития коммуникативных компетенций учащихся и учителей.

От переподготовки и повышения квалификации учитель ожидает, прежде всего, повышения своей компетентности как организатора учебного процесса и, судя по ответам на вопрос 11, развития способов понимания себя и овладения своим внутренним миром, своей эмоциональной сферой. Таким образом, ожидания учителей по отношению к педагогам-психологам образовательных организаций касаются взаимоотношений в группах и повышения коммуникативной компетентности. В свою очередь, приоритетными направлениями повышения психологической культуры на переподготовке и повышении квалификации становятся развитие компетентности в организации современного учебного процесса и развитие средств совладания с профессиональным стрессом и овладения своим внутренним миром. Только на основе повышения психологической культуры в этих направлениях педагоги могут чувствовать себя способными решать важнейший круг задач формирования личностных образовательных результатов учащихся.

Итак, приоритетные направления повышения психологической культуры, которые позволило выделить анкетирование, относятся

к коммуникативной и организаторской компетентности учителя. Основой для этих видов психологической компетентности выступают коммуникативные и организаторские склонности педагогов. Для изучения представлений педагогов о возможности формирования личностных образовательных результатов в связи с их коммуникативными и организаторскими склонностями в одной из московских гимназий было проведено исследование, в котором приняли участие 72 учителя в возрасте от 23 до 56 лет, имеющие педагогический стаж от 1 года до 32 лет. Вопросы анкеты были составлены так, чтобы в них упоминалась большая часть личностных результатов образования. Анкета и данные исследования, проведенного С.Г. Плесневичем под руководством Д.В. Лубовского, были опубликованы [3], поэтому ограничимся напоминанием только тех результатов, которые наиболее важны в контексте психологической культуры учителя.

Исследование показало, что для большинства педагогов задачи формирования личностных образовательных результатов учащихся представляются решаемыми, хотя среди участников исследования всего 48% убеждены в том, что профессиональная компетенция среднестатистического учителя для этого достаточна (вопрос 2). Правда, на вопрос о том, готов ли сам респондент как профессионал и как личность реализовывать ФГОС, положительных ответов было несколько больше (52,8%). Результаты также показывают, что большая часть учителей (62,5%) считают свою профессиональную компетентность достаточной для того, чтобы формировать у школьников мотивацию к обучению и познанию, которая неотъемлемая от развитой учебной деятельности. Несколько меньше педагогов (56,9%) считают себя достаточно компетентными для формирования у обучающихся готовности к саморазвитию, ценностно-смысловых установок, отражающих индивидуально-личностные позиции, социальных компетенций и основ гражданской идентичности.

Многие учителя затруднились ответить на вопросы о препятствиях для формирования личностных образовательных результатов. Среди их ответов больше трети (36%) бессодержательно уклончивых («трудно сказать»,

«сразу много факторов») или таких, где препятствия не названы («не знаю», прочерк). 25% участников исследования связывают препятствия с неподготовленностью учителей и их непрофессионализмом. В целом, данные исследования показали, что достаточно большая часть учителей испытывают потребность в повышении психологической компетентности, необходимой для успешной реализации требований ФГОС.

Существенно, что в исследовании была выявлена связь коммуникативных и организаторских склонностей учителей и их готовности к реализации ФГОС в части личностных образовательных результатов. Исследование показало, что коммуникативные и организаторские склонности связаны между собой ($\rho=0,331$, $\rho=0,005$), но гораздо больше выражена связь готовности и коммуникативных склонностей ($\rho=0,425$, $\rho=0,000$), еще больше выражена связь готовности и организаторских склонностей ($\rho=0,462$, $\rho=0,000$). Полученные данные показывают, что профессионально важные качества, основой для которых выступает психологическая культура учителя, являются опорой для готовности педагогов к формированию личностных образовательных результатов. Связь коммуникативных и организаторских склонностей учителей и психологической культуры достаточно очевидна, поскольку препятствием для общения с обучающимися и для организаторской деятельности учителя могут стать неумение общаться, неразвитость ценностного отношения к личности другого человека и другие проявления недостаточной психологической культуры, которые ведут к неразвитости профессионально важных качеств.

Проведенное исследование показало связь только двух профессионально важных качеств учителей с их представлениями о возможностях формирования личностных образовательных результатов. Тем не менее, полученные данные позволяют сделать важные выводы относительно формирования психологической культуры педагогов, как во взаимодействии с педагогами-психологами образовательных организаций, так и в ходе повышения квалификации и переподготовки. Теоретической основой для формирования

психологической культуры учителя могут стать положения культурно-исторической теории, созданной Л.С. Выготским, прежде всего, представление о развитии как процессе «вращения в культуру», что верно не только по отношению к детству, но и применительно к развитию взрослого человека. «Вращание» в психологическую культуру в ходе обучения или повышения квалификации педагогов должно стать ситуацией развития личности педагогов.

Не менее важно учитывать в процессе формирования психологической культуры учителя сформулированный Л.С. Выготским генетический закон культурного развития, согласно которому «...всякая функция появляется на сцену дважды ... сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1, с. 145]. Данный принцип не только глубоко современен и непосредственно указывает путь формирования психологической культуры учителя, но и задает высокие требования к педагогам-психологам и к преподавателям, содействующим «вращению в культуру» нынешних или будущих педагогов. От самого преподавателя требуется высокий уровень психологической культуры для того, чтобы олицетворять культурную норму, и для того, чтобы уметь выстроить такую ситуацию взаимодействия с обучающимися, которая действительно станет для них ситуацией развития в полном смысле.

В последние годы особенно большое значение придается деятельностному подходу в профессиональной подготовке педагогов [4; 7]. Мы отмечаем, что для повышения психологической культуры личности, необходимо изучение литературных первоисточников, но не менее необходимо широкое применение активных и интерактивных методов обучения, проектных заданий, тренингов развития профессионально важных качеств и тренингов личностного роста. Эта совокупность средств может помочь учителю не только повысить уровень психологической культуры, но и получить опыт личностного становления, в котором развивается и способность к овладению своим внутренним миром, и нравственная ответственность по отношению к другим людям.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования магистранта кафедры «Школьная психология» ФГБОУ ВО МГППУ С.Г. Плесневича.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учебно-пособие. СПб., Нестор-История, 2016. 180 с.
3. *Лубовский Д.В., Плесневич С.Г.* Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2017. № 1. С. 66–74. doi:10.17759/psyedu.2017090107 (дата обращения: 10.09.2017).
4. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
5. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
6. *Певзнер Н.Ю.* Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: автореф. дисс. канд. психол. наук. Казань, 2007. 24 с.
7. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностином содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.

Role of Psychological Culture of Teachers in Supporting Implementation of Basic Education Standards

Dubrovina I.V.*,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
iv.dubrovina@yandex.ru*

Lubovsky D.V.**,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
lubovsky@yandex.ru*

The paper focuses on the role of teachers' psychological culture in supporting the implementation of the Federal State Educational Standard for Basic Education. The authors stress that formation of personal educational outcomes in students is a task closely associated with the level of psychological culture of teachers. Using a questionnaire designed to explore the teachers' need to improve their psychological competence, the authors carried out a survey of 69 teachers and outlined the priority areas of psychological culture improvement for the teachers basing on the outcomes of the survey. The paper analyses the relationship between the professionally significant qualities of the teachers (such as communicative and organizational skills) and their views on the formation of personal educational outcomes in students. Finally, the paper outlines the possibilities of developing psychological culture in teachers as a system of means allowing them to fulfill the requirements of modern educational standards, in particular, to resolve the task of forming personal educational outcomes in students.

Keywords: psychological culture of teacher, educational standards, professionally important characteristics, professional competence.

Acknowledgments

The authors are grateful to S.G. Plesnevich, master degree student of the Chair of School Psychology (MSUPE) for assistance in data collection.

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind] Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
2. Dubrovina I.V. *Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniya. Uchebnoe posobie.* [Psychological well-being of school students in the system of modern education]. Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2016. 180 p.
3. Lubovskii D.V., Plesnevich S.G. Formation of students' personal educational outcomes in the views of teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru.* [Psychological science and education psyedu.ru], 2017. no. 1. pp. 66–74. doi:10.17759/psyedu.2017090107 (In Russ., abstr. In Engl.)

For citation:

Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Role of Psychological Culture of Teachers in Supporting Implementation of Basic Education Standards. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 49–57. doi: 10.17759/ pse.2017220407 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Dubrovina Irina Vladimirovna*, PhD in Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

** *Lubovsky Dmitry Vladimirovich*, PhD in Psychology, Head of the Chair of School Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru

4. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and perspectives of teachers' education development in the RF]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, no. 3. pp. 41–57. (In Russ.; abstr. in Engl.).
5. Orlov A.B. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proektsii, praktiki: Ucheb. posobie dlya stud. psikhol. Vuzov [Psychology of human personality and essence: Paradigms, projection, practice]. Moscow: Akademiya Publ. Centre, 2002. 272 p.
6. Pevzner N.Yu. Psikhologicheskaya kul'tura pedagoga i effektivnost' professional'noi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Psychological culture of the teacher and the effectiveness of professional activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kazan', 2007. 24 p.
7. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Odeyatel'nostnomsoderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of psychological-pedagogical training of teachers for the new modern school]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68. (In Russ.; abstr. in Engl.).

Приложение

Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста)¹

**Обобщенная трудовая функция А.
Профессиональная деятельность
по обучению и воспитанию обучающихся**

**Трудовая функция 1. Профессиональная
деятельность по обучению и воспитанию
обучающихся в соответствии
с федеральными образовательными
стандартами общего образования
и основными образовательными
программами**

**Трудовое действие 1.
Планирование занятий**

Учитель

Планирует проведение занятий в соответствии с требованиями основной образовательной программы (в том числе адаптированной) и с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и другими особыми образовательными потребностями).

Старший учитель (Первая категория)

Осуществляет вариативное планирование проведения занятий в соответствии с требова-

ниями основной образовательной программы (в том числе адаптированной) и с учетом основных индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе обучающихся с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями).

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы лучшей практики планирования занятий в соответствии с требованиями основной образовательной программы (в том числе адаптированной), максимально учитывающей индивидуальные особенности обучающихся (в том числе обучающихся с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями).

**Трудовое действие 2.
Проведение занятий**

Учитель

Проводит занятия в соответствии с разработанными учебными планами и рабочими программами учебных предметов с использованием разнообразных педагогически обоснованных методик обучения и воспитания обучающихся.

Старший учитель (Первая категория)

Проводит занятия в соответствии с разработанными вариативными учебными планами

Для цитаты:

Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 58–61. doi: 10.17759/pse.2017220408

¹ Проект подготовлен Ассоциацией «Педагог XXI века».

и рабочими программами учебных предметов с использованием эффективных методик обучения и воспитания, направленных на создание зоны ближайшего развития большинства обучающихся.

Применяет различные формы индивидуализации в организации индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, направленные, прежде всего, на учет особых образовательных потребностей обучающихся.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Проводит занятия в соответствии с целями основной образовательной программы (в том числе адаптированной) с использованием инновационных методик обучения и воспитания обучающихся, направленных на максимальную индивидуализацию в организации учебной деятельности всех обучающихся (в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями) и создание зоны их ближайшего развития.

Трудовое действие 3.

Воспитание обучающихся

Учитель

Осуществляет воспитание обучающихся в единстве урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Старший учитель (Первая категория)

Организует воспитание обучающихся в единстве урочной и внеурочной деятельности, используя для этого эффективные методики и различные ресурсы, в рамках реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы лучшей практики формирования личностных образовательных результатов обучающихся, используя для этого все ресурсы образования и социума и прежде всего свои собственные личностные качества.

Трудовое действие 4. Использование ИКТ

Учитель

Педагогически обоснованно использует отдельные виды ИКТ при проведении занятий и в организации своей профессиональной деятельности.

Старший учитель (Первая категория)

Использует ИКТ для создания информационной образовательной среды, направленной на мотивирование обучающихся и достижение ими более высоких образовательных результатов.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы инновационного использования ИКТ в организации различных форм учебной деятельности обучающихся (в том числе преодоления учебных трудностей и учета особых образовательных потребностей обучающихся).

Трудовое действие 5.

Оценка образовательных результатов обучающихся

Учитель

Осуществляет объективную оценку образовательных результатов обучающихся с точки зрения требований ФГОС и основной образовательной программы. Использует результаты оценки для корректировки и индивидуализации используемых форм и методов обучения и воспитания обучающихся.

Старший учитель (Первая категория)

Разрабатывает и использует эффективные средства (инструменты) объективной оценки образовательных результатов обучающихся для индивидуализации их обучения и воспитания.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Разрабатывает и использует широкий спектр средств оценки образовательных результатов и учебной деятельности обучающихся (в том числе психолого-педагогических и социологических) для разработки индивидуальных траекторий их обучения и воспитания.

Трудовое действие 6.

Организация взаимодействия обучающихся

Учитель

Организует взаимодействие обучающихся, направленное на соблюдение норм поведения и дисциплины. Корректирует нарушение принятых норм.

Старший учитель (Первая категория)

Организует взаимодействие обучающихся на основе усвоенных ими норм взаимного

уважения и правил поведения в учебной деятельности.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы лучшей практики в поддержании норм уважительного отношения и поведения в учебной деятельности самими учащимися.

Трудовое действие 7.

Создание инклюзивной и мотивирующей образовательной среды

Учитель

Создает условия для полноценного участия обучающихся с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности.

Старший учитель (Первая категория)

Создает инклюзивную и мотивирующую образовательную среду, обеспечивающую участие в урочной и внеурочной деятельности различных категорий обучающихся с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы лучшей практики создания мотивирующей и инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей участие всех обучающихся в урочной и внеурочной деятельности.

Трудовая функция 2. Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся

Учитель

Организует и поддерживает уважительное взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением норм профессиональной этики.

Старший учитель (Первая категория)

Организует и поддерживает уважительное и этическое взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся, создает условия для возможного участия заинтересованных родителей (законных представителей) обучающихся в урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Демонстрирует образцы создания партнерства с родителями (законными предста-

вителями) обучающихся в организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Трудовая функция 3. Взаимодействие с коллегами

Учитель

Демонстрирует отдельные примеры эффективного сотрудничества с коллегами в вопросах обучения и воспитания обучающихся.

Старший учитель (Первая категория)

В рамках собственной профессиональной деятельности регулярно участвует в совместной деятельности с коллегами, направленной на повышение качества обучения и воспитания обучающихся.

Ведущий учитель (Высшая категория)

Проектирует и организует свою профессиональную деятельность как составную часть единой и совместной с коллегами образовательной деятельности.

**Обобщенная трудовая функция В.
Проектирование образовательных программ**

Трудовая функция 1.

Проектирование образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами

Трудовое действие 1. Проектирует программы отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности в соответствии с основной образовательной программой.

Трудовое действие 2. Проектирует программы формирования (развития) универсальных учебных действий обучающихся.

Трудовое действие 3. Проектирует программы воспитания и социализации обучающихся.

Трудовое действие 4. Проектирует программы коррекционной работы с обучающимися (включая обучающихся с ОВЗ) и адаптированные образовательные программы (совместно с другими специалистами).

Трудовое действие 5. Проектирует индивидуальные учебные планы обучающихся.

Трудовое действие 6. Разрабатывает и осуществляет программы мониторинга образовательных результатов обучающихся.

**Обобщенная трудовая функция С.
Координация деятельности участников образовательных отношений по проектированию и реализации образовательных программ**

**Трудовая функция 1.
Координация профессиональной деятельности педагогов в процессе реализации основной образовательной программы**

Трудовое действие 1. Осуществляет методическую помощь коллегам в постановке образовательных целей и выборе адекватных методов обучения и воспитания обучающихся (в том числе испытывающих трудности в обучении).

Трудовое действие 2. Помогает коллегам в разработке и использовании образовательных ресурсов и технологий (включая создание цифровых образовательных ресурсов и ИКТ).

Трудовое действие 3. Помогает коллегам в создании мотивирующей образовательной среды образовательной организации и в индивидуализации профессиональной деятельности на основе результатов мониторинга образовательных результатов обучающихся.

Трудовое действие 4. Осуществляет экспертизу профессиональной деятельности коллег, направленную на формирование рефлексивного отношения к собственной профессиональной практике. Координирует разработку планов профессионального развития педагогов.

Трудовое действие 5. Координирует профессиональную деятельность педагогов, направленную на совместное решение проблем профессиональной практики.

Трудовое действие 6. Осуществляет методическое сопровождение в описании лучших образовательных практик педагогов и их подготовке к аттестации.

Трудовое действие 7. Поддерживает профессиональные стандарты профессиональной деятельности (в том числе этические). Осуществляет наставничество стажеров и молодых специалистов.

**Трудовая функция 2.
Координация разработки и реализации основной образовательной программы в образовательной организации**

Трудовое действие 1. Координирует деятельность всех участников образовательных отношений в процессе разработки основной образовательной программы образовательной организации.

Трудовое действие 2. Обеспечивает методическую помощь педагогам в проектировании отдельных образовательных программ (предметного обучения, формирования УУД, воспитания и социализации, коррекционной работы, адаптированных образовательных программ, индивидуальных учебных планов, планов внеурочной деятельности и программ дополнительного образования обучающихся).

Трудовое действие 3. Осуществляет мониторинг реализации основной образовательной программы и оценку качества образования в образовательной организации.

The Project of Professional Standard for Teachers (Generalised job descriptions, list of work actions in accordance with the national system of teacher development)²

For citation:

The Project of Professional Standard for Teachers (Generalised job descriptions, list of work actions in accordance with the national system of teacher development). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 58–61. doi: 10.17759/pse.2017220408 (In Russ., abstr. in Engl.).

² The project is prepared by the Association "Teacher of the 21st Century".

Пояснительная записка к модели Национальной системы учительского роста (НСУР)¹

В соответствии с поручением² Президента Российской Федерации (по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 г.) был разработан проект модели НСУР в части использования уровневого подхода к квалификации (профессиональным компетенциям) педагога и была проведена соответствующая доработка профессионального стандарта педагога.

В рамках указанной доработки профессионального стандарта педагога была построена система уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий.

Доработанный проект профессионального стандарта педагога позволяет выделить основные уровни квалификации педагога и придать им характер развивающейся системы, построив на этой основе модель **горизонтальной карьеры педагога** от выпускника педагогической программы (начальный уровень квалификации) до педагога-наставника (высший уровень квалификации).

Проект описываемой горизонтальной карьеры педагога показан на схеме 1. Каждый новый уровень (ступень) квалификации может соответствовать существующим в настоящее время категориям, присваиваемым педагогу (первая, высшая).

Для цитаты:

Пояснительная записка к модели Национальной системы учительского роста (НСУР) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 62–63. doi: 10.17759/pse.2017220409

¹ Проект подготовлен Ассоциацией «Педагог XXI века».

² Пр-15ГС, п.1г).

«1. Правительству Российской Федерации: г) обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания ими обучения в таких организациях, предусмотрев издание соответствующих нормативных правовых актов».

Вертикальная карьера учительского роста не предполагает прекращение педагогической деятельности и переход к управленческой деятельности, а основана на выполнении новых ОТФ В и ОТФ С, что требует новых уровней квалификации, необходимых для этого (и отличающихся от уровней квалификаций учителя, соответствующих первой и высшей категории).

Данная модель может быть распространена не только на учителя, но и на педагога дошкольного образования – воспитателя.

Представленный проект модели НСУР на основе уровневого подхода к квалификации педагога и требований профессионального стандарта прошел широкое общественное обсуждение и получил положительную оценку на Всероссийской конференции по обсуждению содержания профессионального стандарта педагога с привлечением более 400 участников из 41 субъекта Российской Федерации (20 декабря 2016 года, Москва).

Обобщенные трудовые функции (ОТФ)	Трудовые функции	Учитель	Старший учитель (учитель-методист)	Ведущий учитель (учитель-наставник)
		ОТФ А1	ОТФ А2 (Первая категория)	ОТФ А3 (Высшая категория)
А. Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с федеральными образовательными стандартами общего образования и основными образовательными программами	Горизонтальная карьера учителя →		
	Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся			
	Взаимодействие с коллегами			

Схема 1. Проект горизонтальной карьеры педагога (без занятия новых должностей).

Комментарий: Обобщенная трудовая функция остается той же, состав трудовых действий ОТФ А1, ОТФ А2 и ОТФ А3 усложняется (состав приведен в тексте доработанного профессионального стандарта педагога)

Обобщенные трудовые функции (ОТФ)	Трудовые функции	Учитель	Старший учитель (учитель-методист)	Ведущий учитель (учитель-наставник)
		ОТФ А1	ОТФ А2 (Первая категория)	ОТФ А3 (Высшая категория)
С. Координация деятельности участников образовательных отношений по проектированию и реализации образовательных программ	Координация профессиональной деятельности педагогов в процессе реализации основной образовательной программы	Вертикальная карьера учителя ↑		ОТФ С
	Координация разработки и реализации основной образовательной программы в образовательной организации			
В. Проектирование образовательных программ	Проектирование образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами		ОТФ В	
А. Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с федеральными образовательными стандартами общего образования и основными образовательными программами	Горизонтальная карьера учителя →		
	Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся			
	Взаимодействие с коллегами			

Схема 2. Проект горизонтальной и вертикальной карьеры педагога в рамках НСУР

Explanatory Note to the Model of the National System of Teacher Development³

For citation:

Explanatory Note to the Model of the National System of Teacher Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 62–63. doi: 10.17759/pse.2017220409 (In Russ., abstr. in Engl.).

³ The project is prepared by the Association "Teacher of the 21st Century".

Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку)

Граник Г.Г.*,
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
Москва, Россия
azernikov@yandex.ru

Рассматривается в ретроспективном аспекте проблема структуры и функций учебника по русскому языку. Проведен критический анализ психологических и дидактических исследований в данной области. Выяснено, что, несмотря на значительное число работ, вопрос о научно обоснованной структуре учебника и его функциях практически не решен. Разработана и описана структура учебников нового типа, базирующаяся на систематизации и обобщении психодидактических знаний, фундаментальных и частных исследованиях авторов этих учебников. Представлены ключевые принципы созданного курса русского языка с 1-го по 9-й класс, построенного на синтаксической основе и не по замкнутому концентрам, как в существующих учебниках, а по расширяющейся спирали. Рассмотрены структурные компоненты учебника (теоретические лингвистические тексты, теоретические психолого-дидактические тексты, художественные и познавательные тексты заданий), которые направлены на формирование у школьников психологических механизмов грамотной устной и письменной речи, выработку у них приемов понимания художественного текста, пробуждения эмоций при его восприятии. Даны примеры построения некоторых структурных компонентов учебника.

Ключевые слова: учебник по русскому языку, структура учебника, структурные компоненты, функции учебника, психологические основы обучения русскому языку.

Для цитаты:

Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 64–74. doi: 10.17759/pse.20172204010

* Граник Генриетта Григорьевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: azernikov@yandex.ru

К сожалению, специальных исследовательских работ по проблемам структуры учебника ... долгие годы практически у нас не велось.

Д.Д. Зуев

Чем многозначнее цели обучения, тем сложнее становится структура учебника.

И.Я. Лернер

Создание школьного учебника волновало людей с давних времен. Волнует эта проблема и сегодня, в уже наступивший XXI век все возрастающих технических возможностей и информационных технологий.

Какое место в учебном процессе займет бумажный и/или электронный учебник, какой станет роль учителя – эти и другие научные и практические проблемы еще ждут своего решения. Ясно одно: на каком бы носителе ни расположился учебник, создавать его необходимо, опираясь на результаты комплексных исследований в области психолого-педагогической науки, а не только на эмпирические представления авторов учебников.

Здесь представлены результаты наших исследований, посвященных одной из важнейших научных и практических проблем теории учебника – **структуре школьного учебника и его компонентам**, которые позволяют решать новые для учебника психолого-педагогические задачи. Работа проведена на материале учебников по предмету «Русский язык».

Структура учебников прошлого

Учебники с самого начала своего существования являлись особой книгой, которая излагала основы научных сведений об изучаемом предмете. Многие годы, начиная с «Граматики» Мелетия Смотрицкого, учебник выполнял только две функции, и его структура состояла из двух основных структурных компонентов: в первом излагались грамматические правила, во втором содержалось множество примеров, которые должны были помочь обучающимся усвоить правило.

Появление учебников по русскому языку почти сразу же вызвало их критику. В ней уделялось особое внимание научному уровню грамматического материала, языку учебника, качеству упражнений, предназначенных для тренировки, последовательности расположе-

ния тем курса, методике преподавания предмета. Проблемы же структуры учебника даже не поднимались.

Серьезнейшая критика учебников своего времени прозвучала в 1903 г. на Первом съезде преподавателей русского языка военно-учебных заведений, в работе которого принимали участие виднейшие ученые: И.А. Бодуэн де Куртенэ, его ученик Л.В. Щерба, Ф.Ф. Фортунатов, Н.К. Кульман и др. В докладе Л.В. Щербы вынесен приговор существующим учебникам: в них искажаются научные сведения о языке, и они категорически не пригодны для школы. На этом же съезде высказана мысль: нужны ли вообще учебники при изучении грамматики? Так, точка зрения И.А. Бодуэна де Куртенэ сводилась к тому, что заниматься грамматикой надо без учебников, путем наблюдения над языком самими учениками под руководством учителя. Вместе с тем создается впечатление, что протест И.А. Бодуэна де Куртенэ связан с догматическим изложением языкового материала в существовавших учебниках, ведь учебными книгами К.Д. Ушинского в преподавании сам он пользовался [20]. Но здесь не поднималась проблема структуры учебников, как и на Всероссийском съезде учителей в 1916–1917 гг.

Много позже, в 1991 г., подводя итоги состояния учебников в те годы, известный ученый-педагог, академик АПН СССР М.Н. Скаткин писал: «На основе многолетнего опыта дореволюционной школы было сделано обобщение: «Корень учения горек – плоды его сладки»» [19, с. 250]. Так и властвовала эта догма в учебниках многие годы, порождая скуку, зубрежку без понимания, нелюбовя к школьному предмету «Русский язык». А основная структура учебников перешла в советскую школу, оставаясь практически прежней: краткое повторение изложенного учителем на уроке и тренировочные упражнения.

Дидактические функции учебника

Возникшее в советские годы в педагогике направление «Теория учебника» породило ряд определений обсуждаемого предмета. В частности, в одном из них утверждается, что учебник – «... средство для усвоения основ наук, предназначенное для учеников. Одновременно это резюме изложения научных сведений учителем» [22, с. 44]. Как видно из определения, это средство предлагает школьникам материал в готовом виде и несет только функцию краткого повторения–закрепления грамматического материала, изложенного преподавателем на уроке. Такой учебник не мог помочь учителю в выполнении тех функций обучения и воспитания, которые от него требовали школьные государственные программы и с которыми в одиночку учитель, конечно, не справлялся. Структура же учебника по-прежнему практически не менялась.

Появление новых фундаментальных и конкретных психологических, дидактических исследований процесса усвоения знаний, серьезнейших лингвистических открытий способствовало возникновению новых научных направлений, среди которых выделим:

- обучение и развитие в новой дидактической системе (Л.В. Занков с сотрудниками);
- психологические основы теории изучения русского языка (С.Ф. Жуйков);
- развивающее обучение (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и их сотрудники);
- программированное обучение (Б. Скиннер, Н. Краудер, Л.Н. Ланда и др.);
- проблемное обучение (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.);
- проблемно-программированное обучение (Г.Г. Граник с сотрудниками).

Однако создать учебники, реализующие эти концепции, либо по каким-то причинам не входило в задачи исследователей, либо не удалось. Были разработаны лишь экспериментальные учебники по системе Л.В. Занкова и С.Ф. Жуйкова, а также фрагменты проблемно-программированных учебников по некоторым темам курса синтаксиса и пунктуации русского языка (Г.Г. Граник и др.).

Вместе с тем, специалистами разных областей знания: методистами, лингвистами,

психологами создавались новые учебники по школьному предмету «Русский язык». Реализация новых идей авторов учебника потребовала **расширения и/или изменения ряда функций учебника**. И в педагогике возрос интерес к их изучению. К последним десятилетиям XX в. накопилось большое количество педагогических функций, которые, по мнению авторов, требовалось ввести в учебники. И чем больше функциональных дидактических нагрузок предполагалось возложить на учебники, тем тревожнее звучал вопрос: «Ну как все это воплотить в конкретную учебную книгу? Если добросовестно решать эту задачу, книга разрастается до необъятных размеров» [1, с. 14]. Пытаясь решить возникшую проблему, В.Г. Бейлинсон и Д.Д. Зуев проделали значительную исследовательскую работу и предложили в основу отбора функций учебника взять их соответствие по важности, способу и степени участия в достижении поставленной цели. Авторы выделили девять основных функций: информационную, трансформационную, систематизирующую, самоконтроля, закрепления материала, самообразования, интегрирующую, координирующую, развивающе-воспитательную [1; 15]. Выделяя эти функции, дидакты подчеркивали необходимость опоры на результаты исследований психологов. Однако и эти функции если и вводились по требованию государственных программ в учебники, то, как правило, бессистемно, эпизодически, часто формально.

Создавалось впечатление, что учебники будут всегда порождать непонимание, скуку, нелюбовь к школьному предмету «Русский язык», что так и останется в силе приговор: «Корень учения горек...». И, естественно, возникал вопрос: «Возможно ли в принципе решить эту задачу в учебнике? Пробовали ли ее решить педагоги и психологи?» [19, с. 250].

Для ответа на эти вопросы М.Н. Скаткин проанализировал статьи, опубликованные в книгах серии «Проблемы школьного учебника» (1971–1991), в которых рассматривались вопросы создания учебников, построенных на достижениях педагогики, психологии и опыте работы талантливых учителей. Однако эффективные способы улучшения учебников, предложенные авторами статей, являлись

лишь отдельными частными примерами. Они не могли решить проблему в целом.

Особый интерес М.Н. Скаткина вызвал экспериментальный учебник по русскому языку [12]¹ и учебная книга «Секреты пунктуации» [9]. Этим принципиально новым учебником ученый посвятил подробный анализ, в результате которого сделал несколько важных выводов. Мы считаем уместным привести здесь их основное содержание:

– созданные учебники опровергают «... застарелые догмы о том, что корень учения обязательно должен быть горьким, что учебник не может стать книгой, которую детям хотелось бы читать, и что эмоциональность учебника нельзя совместить с высоким научным уровнем его содержания» [19, с. 253];

– такой учебник «... коренным образом изменяет позицию ученика в процессе обучения: из пассивного объекта педагогического воздействия ученик становится активным соучастником совместной деятельности с учителями и товарищами по классу» [19, с. 251];

– «... в этой «деловой книге» (имеются в виду «Секреты пунктуации». – Г.Г.) авторы ведут со школьниками большой и серьезный разговор, рассказывают не только о тех или иных грамматических понятиях, правилах, но и о психологии грамотного письма, т. е. о тех процессах внимания, понимания, воображения, памяти и предугадывания еще не написанного текста, которые вовлечены в грамотное письмо, и о том, как воздействие этих процессов приводит к тому, что знаки препинания «прирастают к кончику пера», т. е. ставятся в нужных местах как бы сами собой... Авторы создали такое описание на языке, понятном школьникам, это является большим достоинством книги» [19, с. 252];

– «... работая с таким учебником, школьник становится «соавтором» и «сотворцом» своих знаний и умений, включается в работу «по созданию самого себя». Это имеет огромное значение не только для развития грамотности, но и для становления личности» [там же].

Высокая оценка, данная крупным ученым-дидактом, свидетельствует о том, что нам удалось прорвать плотину догм и что можно

создать эмоционально-проблемный учебник, работая с которым ученик становится активным участником образовательного процесса.

Психологические функции учебника

Какие важные психологические функции мог взять на себя такой учебник?

Это прежде всего **пробуждение** у школьников **познавательного интереса** к изучаемому предмету. Давно и убедительно писали о роли интереса в обучении крупнейшие педагоги и мыслители. И также давно не удавалось создать условия для рождения у учеников интереса к предмету «Русский язык».

Как отмечают психологи, познавательный интерес является глубинным внутренним мотивом. Он основан на врожденной познавательной потребности человека и неразрывно связан со многими психическими процессами и феноменами. Это эмоции, внимание, мышление, память, восприятие, воображение, понимание, приемы прогнозирования, варьирования изучаемого материала... Причем многие из этих процессов и феноменов действуют совместно, усиливая друг друга. Однако при решении различных задач один из процессов становится доминирующим. Вместе с тем познавательный интерес рождается у человека, если его самого что-то заинтересовало, появилась внутренняя потребность это узнать, понять. Но как извне – с помощью учебника – возбуждать и поддерживать познавательный интерес к изучению такого сложного предмета, как русский язык?

Для решения этой проблемы нужно было изменить многие представления, укоренившиеся в практике построения учебников, и создать методический аппарат, адекватный поставленным задачам. Прежде всего надо было **изменить язык** самого **учебника**. Как известно, язык – это знаковая система, и усвоение абстрактного лингвистического материала требует от ученика немалых усилий. Отсюда психологический барьер между возможностями школьника и сухой, абстрактной системой преподавания предмета. Причем количество новой информации в параграфе учебника невелико. Но на небольшой объ-

¹ Этот учебник награжден премией имени К.Д. Ушинского.

ем информации приходится значительное число упражнений. И то и другое излагается в учебниках так, что не захватывает школьника эмоционально, не дает пищи для воображения. Тренировочные задания надоедают ученику задолго до выработки нужного навыка. В результате возникает информационный голод, ведущий к скуке [см. подробнее: 2]. Язык, которым написаны учебники нового типа, мы называем «устная речь, представленная в письменной форме». Конечно, учебник предлагает школьнику письменный текст. Но так как он обращен именно к ученику, лично ему задаются в учебнике вопросы, школьник сам проверяет правильность ответов (после того, как ученик самостоятельно ответил на вопрос, он проверяет себя по ответу в учебнике), у него создается впечатление живого устного общения: он и книга беседуют друг с другом, как обычно люди общаются между собой [11, с. 5–6]. О важности общения с учебником писал еще К.Д. Ушинский: «Приучать дитя к разумной беседе с книгой, приохотить к такой беседе, по нашему мнению, – одна из важнейших задач школы» [21, с. 30].

Для поддержания интереса и облегчения понимания и запоминания учебного материала нами была создана «образная грамматика», позволяющая увидеть на «мысленном экране» абстрактно представленный грамматический материал. Иными словами, «образная грамматика» включает воссоздающее воображение, которое и преобразует абстрактно представленные в слове правила и понятия в наглядные образы [10]. В результате правило и образ сливаются, способствуя пониманию и прочному запоминанию изучаемого материала. Возбуждению и поддержанию познавательного интереса служат и художественные, и познавательные тексты заданий.

И особый язык учебника, и «образная грамматика», и активное общение с учебником, и тексты заданий, и возможность произвести самоконтроль создают эмоциональный климат, в котором школьнику комфортно учиться. Все это рождает условия для пробуждения и поддержания у школьника познавательного интереса и желания учиться по такому учебнику.

Дополнительные сведения о психолого-педагогических особенностях учебников нового типа

Остановимся еще на некоторых положениях, позволивших радикально изменить учебники по русскому языку. Предварительно скажем, что результаты многих наших исследований, посвященных отдельным функциям учебника, опубликованы в научной печати [6–8; 10–11 и др.]. Поэтому здесь кратко обозначим лишь те из них, без которых будет затруднено понимание дальнейшего содержания статьи.

1. Анализ экспериментальных и ряда стандартных учебников по русскому языку показал, что специалисты разных областей науки: методисты, психологи, лингвисты, – создавая каждый собственные учебники, не использовали знания, которые получены в других науках. Выявленные факты и их анализ позволили прийти к пониманию: разработка учебников требует целостного подхода, который составляет **синтез** ряда **наук**. Это и современная лингвистика, и дидактика, и психология, и возрастная физиология, и литературоведение, и логика, и методика, адекватно обслуживающая разработанную целостную синтетическую систему [см. подробно: 7]. Затем, в течение ряда лет, удалось создать и учебники нового типа, реализующие данную концепцию.

2. Мысль, что изучение русского языка надо начинать с синтаксиса, первым высказал Ф.И. Буслаев. Ученый писал: «...начинать грамматическое обучение объяснением предложения, из коего выводить вместе с частями предложения и части речи» [3, с. 48]. Впоследствии этой точки зрения придерживались и некоторые другие ученые. Но создать систематический курс русского языка на синтаксической основе никому не удавалось. Это можно объяснить необыкновенной сложностью проблемы, требующей решения комплекса научных и практических задач. Впервые близкий к идеям Ф.И. Буслаева **систематический курс русского языка на синтаксической основе** и учебники, обслуживающие его, разработал и проверил на практике коллектив научных сотрудников

группы «Психологические проблемы построения школьных учебников» Психологического института РАО². Реализация этой идеи в учебнике помогла в решении многих задач обучения. Главная из них – **развитие речи** учащихся. Важность решения этой проблемы связана с тем, что «... наиболее тяжелым результатом отставания в развитии речи является постепенное ослабление интеллекта» [13, с. 7]. Неудача же в развитии речи у сегодняшних школьников прячется прежде всего в позднем системном изучении синтаксиса и пунктуации. В начальных классах, в самый ответственный школьный период становления речи, синтаксис и пунктуация практически не изучаются. Учителя же, особенно младших классов, нередко ничего не знают о психологических механизмах становления устной и письменной речи. Поэтому в школе занимаются развитием речи не на основе синтаксиса, а в основном путем «подражания образцам» и бесконечной тренировки. В результате упущено время, благоприятное для развития речи, что приводит к «невозвратимым потерям» или, в лучшем случае, требует очень большого труда [13, с. 8]. В созданных учебниках нового типа именно синтаксис определяет переход к другим разделам курса, которые органически переплетаются с ним. Изучение языка как предмета перестаетдробиться на разрозненные разделы; язык выступает как целостная система, в которой все взаимосвязано. Причем систематический курс синтаксиса и пунктуации начинается в младших классах (по существующим программам он начинается в 8-м классе). Такое построение курса позволяет максимально использовать преимущества «золотого возраста» школьников начальных классов и дает возможность в 5-м классе продолжить изучение русского языка, а не изучать заново, как обычно, уже пройденные темы. В дальнейшем учебный

материал лишь расширяется и углубляется. Новый материал вводится так, что у ребенка не происходит ломки и коренной перестройки связей, созданных на предыдущем этапе обучения. А.М. Орлова, исследуя с психологической точки зрения проблему преемственности в обучении, показала, к каким серьезным негативным последствиям для психики ребенка приводит такая коренная перестройка [17]. На всех этапах обучения тренировочные задания содержат постоянное варьирование пройденного материала [16].

3. Психолого-дидактической особенностью учебников нового типа является и то, что впервые изучение лингвистики связано с формированием приемов **понимания художественного текста**. Такие знания и умения с помощью психологического феномена переноса становятся основой для восприятия любого художественного произведения, помогают в воспитании Читателя.

4. Впервые систематический курс русского языка выстроен не по замкнутым концентрикам, а **по расширяющейся спирали**. Каждый следующий виток спирали включает предыдущий и на его основе изучается новый материал. В существующих же программах до сих пор курс делится на концентры: первый – с 1-го по 4-й класс, второй – с 5-го по 9-й класс. Расширяющаяся спираль позволяет создать систематический курс для 1–9-х классов.

Структура учебника и его компоненты

Впервые в теории учебника проблема его структуры была поставлена и разработана в издательстве «Просвещение» группой по проблемам школьного учебника. Уже в первом номере ежегодника, подготовленного группой, вышла статья директора издательства, члена-корреспондента РАО Д.Д. Зуева «Проблемы структуры школьного учебника» [14]. Являясь первопроходцем в научной разработ-

² См. УМК «Русский язык: учебники для общеобразовательных учреждений. 1–4 классы» / Г.Г. Граник, Т.Ш. Крюковой, Н.Ф. Анофриевой, С.В. Шишковой, О.В. Гвинджилии, О.З. Кантаровской, И.П. Токмаковой (М.: Мнемозина, 2015) и «Русский язык. 5–9 классы: учебники для общеобразовательных учреждений» / Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко, Г.Н. Владимирской, С.М. Бондаренко (М.: Мнемозина, 2013). Всего в составе УМК 24 книги. Экспериментальная проверка курса и учебников проводилась в течение ряда лет [результаты см.: 5]. Массовая экспериментальная апробация уже созданных учебников с последующей их доработкой (апробация проходила при Департаменте образования г. Москвы в рамках программы «Столичное образование – 1, 2, 3», а также в других регионах Российской Федерации) осуществлялась в 1999–2012 гг.

ке структуры учебника, Д.Д. Зуев с сотрудниками разделили структурные компоненты по признаку доминирующей дидактической функциональной нагрузки. Вот как выглядит предложенная авторами общая классификация структурных компонентов учебника [14, с. 31] (рис. 1).

Говоря о созданной классификации, Д.Д. Зуев подчеркивает, что она построена на основе анализа действующих за последние десять лет стабильных учебников (речь идет о конце 60-х – начале 70-х гг. XX в.) и что сотрудники издательства относятся к ней как к исходному этапу в решении задачи структурирования школьного учебника. «Понятие *структурный компонент*, – пишет Д.Д. Зуев, – рассматривается нами как понятие историческое, претерпевающее на пути развития школьного учебника серьезные изменения как в своем составе, так и в той функциональной нагрузке, которую оно несет» [14, с. 32].

Опишем структуру нашего учебника с входящими в него компонентами.

Основной (главный, ведущий) **структурный компонент учебника** направлен на формирование у школьников психологических механизмов грамотной устной и письменной речи и одновременно на выработку у них приемов понимания произведений художественной литературы, пробуждение эмоций при ее восприятии. Основной структурный компонент составляют: 1) теоретические лингвистические тексты, 2) теоретические психолого-дидактические тексты и 3) художественные и познавательные тексты заданий.

Теоретические лингвистические тексты в учебнике включают объяснение граммати-

ческих, орфографических, пунктуационных и других правил и понятий школьного курса русского языка.

Теоретические психолого-дидактические тексты содержат способы возбуждения и поддержания познавательного интереса, приемы, направленные на формирование у школьников психологических механизмов грамотной устной и письменной речи: приемы-самоинструкции (синонимы: ориентировочная основа действия, приемы умственной работы, алгоритмы и т. д.), приемы прогнозирования как различных элементов языка, так и смыслового содержания далее идущего текста, обобщающие и систематизирующие таблицы, различные схемы и др. [подробно об этом см.: 7, с. 29–40].

Художественные и познавательные тексты заданий направлены, с одной стороны, на выработку грамматических умений и навыков, с другой – на формирование приемов понимания текста. Художественные и познавательные тексты несут большую функциональную нагрузку. Они предназначены не только для выполнения различных грамматических заданий. Без них невозможно было бы создать структурные компоненты, способные передать учебнику новые для него функции обучения и воспитания школьников.

Вот как выглядит описанный основной структурный компонент учебника нового типа (рис. 2).

Ведущий компонент проходит через все учебники с 1-го по 9-й класс. Он позволяет осуществить разработанную и обоснованную нами последовательность изучения тем синтаксиса и связанных с ним всех разделов



Рис. 1. Структурные компоненты учебника (по Д.Д. Зуеву)

курса [5]. Количество и содержание других структурных компонентов зависит от тех функциональных нагрузок, которые авторы передали учебнику и для которых они разработали соответствующий методический аппарат реализации. Причем каждый структурный компонент является сложным образованием, так как состоит из нескольких самостоятельных элементов.

Рассмотрим построение некоторых структурных компонентов учебника.

Функцией одного из компонентов является знакомство школьников с учеными-лингвистами, внесшими значительный вклад в науку. Рассказ о каждом из ученых расположен в том месте учебника, где изучается лингвистический материал, связанный с его деятельностью. Вот что входит в этот структурный компонент:

1) задание, которое построено на открытиях лингвиста. Оно предшествует рассказу о самом ученом;

2) биографический рассказ об ученом и его портрет. Последний дается, чтобы у школьника имя ученого и его образ сливались в одно целое;

3) задания-задачи, направленные на понимание и произвольное запоминание изучаемого материала [подробнее см.: 8].

Также построен и структурный компонент, который знакомит ученика с писателями. В учебнике даются в основном рассказы об авторах, чье творчество не входит в школьные программы, но знакомство с которыми расширяет интеллектуальный горизонт учащегося, дает ему пищу для раздумий, нередко желание прочитать их произведения. Место в

учебнике, где расположен структурный компонент, определяется заданием, построенным на законченном по смыслу отрывке из произведения писателя. Содержание задания состоит как из грамматических вопросов, так и из вопросов на понимание художественного текста. После этого дается рассказ о самом писателе [подробнее см.: 6, с. 18–19].

В учебнике удалось также создать структурный компонент, выполняющий различные функции нравственного воспитания школьников. Вот круг тем, важных для решения задачи: отношение к Родине и ее языку; выдающиеся отечественные и зарубежные писатели и ученые; пробуждение желания читать художественную литературу; заботливое отношение к взрослым членам семьи, к пожилым людям; отношения мальчиков и девочек друг к другу – дружба, любовь; понимание качеств личности, поступков сверстников и своих собственных; отношение взрослых и старших ребят к чувствам и поведению детей; знание о человеческих пороках, соответствующее отношение к ним; жизненная мудрость прежних поколений; отношение к природе; отношения между человеком и домашними животными; творческое отношение к труду; общая культура поведения... [4, с. 16].

Основной особенностью любого структурного компонента является то, что содержание текста и приемы, направленные на его понимание, интересны школьнику. Важно, что в этих рассказах отсутствуют нравоучения, а высокие понятия даются не пафосно, не «в лоб», а исподволь, часто иносказательно. Для решения каждой из названных задач, выполняющих определенную функцию воспи-



Рис. 2. Основной структурный компонент учебника нового типа

тания, современные писатели (И. Токмакова, С. Козлов, Р. Коваленко, Т. Крюкова) создавали специальные рассказы и стихи. Кроме того, авторы учебника подбирали тексты из классических и современных произведений. Такие тексты позволяют школьнику как решать грамматические задачи, так и осознавать определенные нравственные проблемы, каждая из которых систематически проходит через все учебники.

Итак, в настоящее время впервые создана структура учебника, компоненты которой взяли на себя многие новые важные функции обучения и воспитания. Систематический курс

русского языка здесь построен на синтаксической основе и не по замкнутым центрам, а по расширяющейся спирали. Это стало результатом как систематизации и обобщения научных знаний в области психодидактики, так и проведения фундаментальных и ряда частных исследований авторов учебников нового типа. В дальнейшем могут быть созданы и другие варианты учебников нового типа, и при их разработке авторы смогут опираться на наш опыт построения таких учебников. Попытки же создать учебники без научной психолого-педагогической базы, как показывает многолетняя практика, увенчаться успехом не могут.

Литература

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. М.: Книга, 1986. 286 с.
2. Бондаренко С.М. Пути формирования интереса к грамматической деятельности у школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1971. 19 с.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. 248 с.
4. Граник Г.Г. Проблемы нравственного воспитания школьников в учебниках нового типа // Русский язык в школе. 2012. № 11. С. 14–20.
5. Граник Г.Г. Психологическая модель процесса формирования пунктуационных умений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1980. 45 с.
6. Граник Г.Г. Психологические и лингвистические проблемы взаимоотношения школьных предметов «Русский язык» и «Литература» в учебниках нового типа // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 66–78.
7. Граник Г.Г. Психолого-дидактические основы учебников нового типа по курсу «Русская филология» // Мир психологии. 2007. № 2. С. 167–180. № 3. С. 115–131.
8. Граник Г.Г. Рассказы об ученых-лингвистах как один из структурных компонентов в учебниках по русскому языку // Русский язык в школе. 2015. № 12. С. 3–7.
9. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Секреты пунктуации. М.: Просвещение, 1987. 128 с.
10. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Воссоздающее воображение и его роль в обучении филологическим дисциплинам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2009/1/Granik_Borisenko.shtml (дата обращения: 15.08.2017).
11. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения // Русский язык в школе. 2011. № 5. С. 3–7.
12. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. и др. Синтаксис и пунктуация русского языка. Экспериментальный программный учебник для III–IV классов / Под общ. ред. Г.Г. Граник. М.: Педагогика, 1970. 375 с.
13. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Сост. В.Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. С. 5–26.
14. Зуев Д.Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1974. Вып. 1. С. 28–46.
15. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 240 с.
16. Кантаровская О.З. Роль вариативности учебного материала в процессе формирования приемов умственной работы // Психологические проблемы построения школьных учебников / Под ред. Г.Г. Граник. М.: Просвещение, 1979. С. 136–149.
17. Орлова А.М. Усвоение синтаксических понятий учащимися (Очерки). М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. 324 с.
18. Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под науч. ред. Г.Г. Граник. М.: Обнинск, 2007. 200 с.
19. Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике // Справочные материалы для создателей учебной книги / Сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение, 1991. С. 222–267.
20. Труды Первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22–31 дек. 1903) / Под ред. секр. Съезда П.В. Петрова и при содействии В.М. Пушкина, С.А. Переселенкова и Г.Т. Синюхаева. СПб., 1904.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1974. 584 с.
22. Шаповаленко С.Г. Учебник в системе средств обучения // Проблемы школьного учебника. Вып. 4. М.: Просвещение, 1976. С. 37–50.

The Structure of School Textbook as an Object of Academic Research (With a New Type of Russian Language Textbook as an Example)

Granik G.G.*,

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
azernikov@yandex.ru*

The paper reviews the problem of the structure and functions of the Russian language textbook in a retrospective aspect. A critical analysis of psychological and didactic research in this field revealed that, despite a significant number of published works, the question of the scientifically grounded structure and functions of the textbook has not been resolved. The structure of textbooks of a new type described in the paper was developed basing on the systematization and generalization of psychodidactic knowledge as well as on the fundamental and individual studies carried out by the authors of these textbooks. The paper outlines the key principles of this Russian language course developed for students of 1st-9th grades. This course is built on a syntactic basis and is designed not as concentric circles, like the existing textbooks, but as an expanding spiral. The paper reviews the structural components of the textbook (theoretical linguistic texts, theoretical psychodidactic texts, fiction texts and educational texts of the tasks) which are aimed at forming the psychological mechanisms of literate oral and written speech in schoolchildren, at developing their text comprehension skills, awakening their emotions through reading. The paper concludes with examples of some structural components of the textbook.

Keywords: Russian language textbook, textbook structure, structural components, textbook functions, psychological bases of Russian language teaching/learning.

References

1. Beilinson V.G. Arsenal obrazovaniya: kharakteristika, podgotovka, konstruirovaniye uchebnykh izdaniy [Arsenal of education: characteristics, preparation, construction of educational publications]. Moscow: Kniga, 1986. 286 p.
2. Bondarenko S.M. Puti formirovaniya interesa k grammaticheskoi deyatel'nosti u shkol'nikov: Avtoref. dis. kand. psikh. nauk. [Ways of forming schoolchildren's interest to grammar activities: Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1971. 19 p.
3. Buslaev F.I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka [On teaching of the national language]. Leningrad: Uchpedgiz, 1941. 248 p.
4. Granik G.G. Problemy npravstvennogo vospitaniya shkol'nikov v uchebnikakh novogo tipa [Problems of moral education of students in textbooks of a new type].

Russkii yazyk v shkole [Russian language at school], 2012, no. 11, pp. 14–20.

5. Granik G.G. Psikhologicheskaya model' protsessa formirovaniya punktuatsionnykh umeniy: Avtoref. dis. d-ra psikh. nauk. [Psychological model of the process of punctuation skills formation: Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1980. 45 p.
6. Granik G.G. Psikhologicheskie i lingvisticheskie problemy vzaimootnosheniya shkol'nykh predmetov «Russkii yazyk» i «Literatura» v uchebnikakh novogo tipa [Psychological and linguistic problems of the relationship between school subjects "Russian language" and "Literature" in textbooks of a new type]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 4, pp. 66–78.
7. Granik G.G. Psikhologo-didakticheskie osnovy uchebnikov novogo tipa po kursu «Russkaya filologiya»

For citation:

Granik G.G. The Structure of School Textbook as an Object of Academic Research (With a New Type of Russian Language Textbook as an Example). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 64–74. doi: 10.17759/pse.2017220410 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Granik Genrietta Grigoryevna, PhD in Psychology, Chief Researcher, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: azernikov@yandex.ru

- [Psychodidactic bases of textbooks of a new type on the "Russian philology" course]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2007, no. 2, pp. 167–180. no. 3, pp. 115–131.
8. Granik G.G. Rasskazy ob uchenykh-lingvistakh kak odin iz strukturnykh komponentov v uchebnikakh po russkomu yazyku [Stories about linguistic scientists as one of the structural components in the textbooks on the Russian language]. *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school], 2015, no. 12, pp. 3–7.
9. Granik G.G., Bondarenko S.M. Sekrety punktuatsii [Secrets of punctuation]. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 128 p.
10. Granik G.G., Borisenko N.A. Vossozdayushchee vobrazhenie i ego rol' v obuchenii filologicheskimi distsiplinami. [Reconstructive imagination and its role in teaching philological disciplines]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2009. no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2009/1/Granik_Borisenko.phtml (Accessed 15.08.2017).
11. Granik G.G., Borisenko N.A. Osobennosti postroeniya uchebnikov novogo tipa, pozvol'yayushchikh realizovat' funktsiyu obshcheniya [Design features of textbooks of a new type which allow to implement the function of communication]. *Russkii yazyk v shkole* [Russian language at school], 2011, no. 5, pp. 3–7.
12. Granik G.G., Kontsevaya L.A., Bondarenko S.M. et al. Sintaksis i punktuatsiya russkogo yazyka. Eksperimental'nyi programmirovannyi uchebnik dlya III–IV klassov [Syntax and punctuation of the Russian language. Experimental programmed textbook for the III–IV grades]. Granik G.G. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1970. 375 p.
13. Zhinkin N.I. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rechi. [Psychological bases of speech development]. *V zashchitu zhivogo slova*. [In defense of the living word]. Korovina V.Ya. (comp.). Moscow: Prosveshchenie, 1966, pp. 5–26.
14. Zuev D.D. Problemy struktury shkol'nogo uchebnika [Problems of the school textbook structure]. *Problemy shkol'nogo uchebnika* [Problems of the school textbook]. Moscow: Prosveshchenie, 1974, no. 1, pp. 28–46.
15. Zuev D.D. Shkol'nyi uchebnik [School textbook]. Moscow: Pedagogika, 1983. 240 p.
16. Kantarovskaya O.Z. Rol' variativnosti uchebnogo materiala v protsesse formirovaniya priemov umstvennoi raboty. [The role of educational material variability in the process of mental work methods formation]. In Granik G.G. (ed.), *Psikhologicheskie problemy postroeniya shkol'nykh uchebnikov* [Psychological problems of constructing school textbooks]. Moscow: Prosveshchenie, 1979, pp. 136–149.
17. Orlova A.M. Usvoenie sintaksicheskikh ponyatii uchashchimisya (Ocherki) [Assimilation of syntactic concepts by students (Essays)]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1961. 324 p.
18. Psikhologo-didakticheskie osnovy sozdaniya uchebnikov novogo tipa po russkoi filologii [Psychodidactic bases of creation of textbooks of a new type on Russian philology]. Granik G.G. (ed.). Moscow: Obninsk, 2007. 200 p.
19. Skatkin M.N. Problema uchebnika v sovetskoi didaktike [The problem of the textbook in Soviet didactics]. *Spravochnye materialy dlya sozdatelei uchebnoi knigi* [Reference materials for the creators of educational books]. Beilinson V.G. (comp.). Moscow: Prosveshchenie, 1991, pp. 222–267.
20. Trudy Pervogo s"ezda prepodavatelei russkogo yazyka v voenno-uchebnykh zavedeniyakh (22–31 dek. 1903) [Proceedings of the First Congress of Russian Language Teachers in Military Educational Institutions (22–31 Dec. 1903)]. Saint-Petersburg, 1904.
21. Ushinskii K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]: v 2 t. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1974. 584 p.
22. Shapovalenko S.G. Uchebnik v sisteme sredstv obucheniya [Textbook in the system of teaching tools]. *Problemy shkol'nogo uchebnika* [Problems of the school textbook]. Moscow: Prosveshchenie, 1976, no. 4, pp. 37–50.

Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования

Умняшова И.Б.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
umnjashovaib@mgppu.ru

Сафуанов Ф.С.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБУ НМИЦ ПН,
Москва, Россия,
safuanovf@rambler.ru

В статье представлено описание подходов к организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования как разновидности гуманитарной экспертизы. Результаты проведенного анализа научно-теоретических и законодательно-нормативных оснований психолого-педагогической экспертизы в системе общего образования показали отсутствие единого подхода к определению понятия «психолого-педагогическая экспертиза в системе образования». Авторами статьи была проведена систематизация научных подходов, нормативных и методологических оснований психолого-педагогической экспертизы, которая позволила сформулировать цель, задачи, объект, предмет и основные направления (предметные виды) психолого-педагогической экспертизы в системе образования и описать модель данного вида экспертизы.

Ключевые слова: экспертиза в образовании, психолого-педагогическая экспертиза, модель психолого-педагогической экспертизы.

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования психолого-педагогическая экспертиза определяется как одна из форм

сопровождения, способствующая созданию психолого-педагогических условий, необходимых для их реализации¹. Для образовательной организации актуальны раннее вы-

Для цитаты:

Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 75–84. doi: 10.17759/pse.2017220411

* Умняшова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: umnjashovaib@mgppu.ru

** Сафуанов Фарит Суфиянович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); руководитель лаборатории психологии ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: safuanovf@rambler.ru

¹ Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 31.12.2015); приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (ред. от 31.12.2015); приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 31.12.2015).

явление различных отклонений в поведении и психическом развитии детей и подростков, социальных рисков и психологических угроз, влияющих на формирование девиантного поведения у детей и подростков; определение границ профессиональной компетенции педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическую экспертизу в системе общего образования; создание системы межведомственного взаимодействия по вопросам раннего выявления и разработки программы превентивных и/или коррекционно-развивающих мер.

В психолого-педагогической литературе широко освещен вопрос организации экспертной деятельности, в том числе в системе образования. Экспертная деятельность – это форма человеческой деятельности, применяемая к решению различных задач, способ анализа причинно-следственных связей по отношению к тому, что уже произошло, или тому, что еще может произойти [2]. Психолого-педагогическая экспертиза (ППЭ) представляет собой вид комплексной гуманитарной экспертизы, направленной на изучение прямого и обратного влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса. ППЭ проводится с участием специалистов-экспертов, обладающих специальными знаниями в области экспертизы. Выбор форм и методов экспертизы определяется в зависимости от целей и задач экспертизы. Основные требования к эксперту: профессиональная компетентность, гуманистические ценности, аналитическое (рефлексивное) мышление, соблюдение норм профессиональной этики [9]. Вместе с тем стоит отметить, что наиболее разработанной моделью экспертной деятельности с участием психолога является концепция судебно-психологической экспертизы, включающая организационно-правовые, теоретические, методологические и этические основы [6; 7].

Проведенный анализ нормативных документов, регулирующих организацию ППЭ в системе образования Российской Федерации [13], показал, что на сегодняшний день

нет единого четкого определения этого понятия. В нормативных актах встречаются понятия *психологическая экспертиза, социально-психологическая экспертиза, педагогическая экспертиза, экспертиза инновационных технологий*. При этом участие педагогических работников в экспертной деятельности в системе образования отражено в ФГОС общего образования и Положении о службе практической психологии образования. Психологическая экспертиза выделена как одна из трудовых функций и в профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога образования)², а компетенции в области экспертной деятельности обозначены как образовательные результаты программ по различным направлениям: 37.04.01 – Психология (уровень магистратуры), 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры), 44.06.01 – Образование и педагогические науки (уровень аспирантуры), 37.05.01 – Клиническая психология (специалитет), 44.05.01 – Педагогика и психология девиантного поведения (специалитет). Разнообразие формулировок понятия экспертизы в системе образования приводит к многообразию трактовок содержания экспертной деятельности, что может привести к снижению эффективности реализации данной формы психолого-педагогического сопровождения [13].

Анализ основных проблем экспертизы в системе образования [10; 11] показал, что в психолого-педагогической научной литературе можно выделить 7 основных направлений:

– экспертиза образовательной среды (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов);

– экспертиза образовательных (педагогических) технологий (В.А. Гуружапов, И.М. Улановская, И.В. Ривина, Н.И. Поливанова);

– экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян);

– экспертиза профессиональной деятельности педагогов (Д.А. Иванов, Р.В. Овцарова, Е.С. Усова), общественно-профессиональная

² Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»».

система оценки и сертификации квалификаций (В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, А.А. Марголис, Е.Н. Геворгян, Е.С. Романова, Б.М. Абушин и др.);

– экспертиза инновационных процессов (Д.А. Иванов, Г.А. Мкртычян, С.Н. Рыбинская);

– экспертиза качества образовательных услуг (Е.Б. Лактионова, Е.Г. Матвиевская, Н.Ю. Конасова);

– экспертиза методического обеспечения образовательной деятельности (Е.О. Смирнова, Л.Ф. Чупров, О.А. Белобрыкина, Е.С. Романова, Л.С. Макшанцева).

Одна из форм ППЭ в системе образования – организация междисциплинарного консилиума образовательной организации. В работе, посвященной проблеме организации различных видов консилиумов в образовательной организации [14], показано, что данная форма экспертной деятельности направлена на сотрудничество специалистов образовательной организации (администрации, педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов) и социальных партнеров образовательной организации (родителей / законных представителей обучающихся, специалистов центров психолого-медико-социального сопровождения, комиссий по делам несовершеннолетних, органов опеки и т. д.) по вопросам разработки и реализации стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); детей и подростков в трудной жизненной ситуации и/или находящихся в социально-опасной ситуации; одаренных и высокомотивированных обучающихся; обучающихся из семей мигрантов; детей и подростков, демонстрирующих различные формы девиантного и саморазрушающего поведения). Организационно-правовые и научные аспекты работы консилиумов образовательных организаций разрабатываются только по вопросам сопровождения обучающихся с ОВЗ, при этом степень разработанности этих проблем все еще остается невысокой.

Систематизация научных и нормативных оснований проведения экспертной деятельности в системе образования позволила

авторам статьи сформулировать **модель организации ППЭ в системе образования**, включающую в себя организационные основы (цель, задачи, основные принципы, объект и предмет экспертизы, предметные виды ППЭ); требования к процедуре; требования к эксперту.

Цель ППЭ – анализ условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений.

Задачи ППЭ.

- Оценка уровня психического и психологического развития обучающихся.

- Оценка психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации: определение степени психологической безопасности, психологического комфорта, возможностей для достижения образовательных результатов и степени соблюдения прав обучающихся.

- Оценка эффективности образовательных условий, выявление потенциальных ресурсов образовательной среды.

- Оценка социальных рисков образовательной среды, выявление ресурсов по их преодолению.

- Анализ степени влияния условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся.

- Разработка рекомендаций по устранению (минимизации) негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся; разработка рекомендаций, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

Объектом ППЭ в системе образования может выступать образовательная среда психического развития ребенка, а **предметом** – влияние средовых факторов на психическое развитие, обучение и формирование просоциального поведения ребенка.

Образовательная среда психического развития ребенка (как один из аспектов социальной ситуации развития) включает в себя 2 компонента:

- особенности образовательной среды, в которой обучается и воспитывается ребенок;

- особенности применяемых в учебно-воспитательном процессе психолого-педаго-

гических технологий, в том числе качество методического обеспечения образовательной деятельности. Актуальное, с нашей точки зрения, содержание предметных видов психолого-педагогической экспертизы в системе образования представлено в табл. 1.

ППЭ назначается в следующих случаях.

- При возникновении нарушений в развитии и поведении обучающихся. Задачами экспертной деятельности становятся выявление причин нарушений в развитии и поведении обучающегося(ихся), связанных с организацией образовательной среды и/или некорректностью применяемых методов обучения и воспитания, и разработка рекомендаций по изменению условий, которые будут способствовать минимизации и/или коррекции

рисков образовательных среды, влияющих на психическое развитие ребенка как субъекта данной среды.

- Для организации профилактической деятельности образовательной организации. Целесообразно проведение ежегодного мониторинга особенностей образовательной среды и ее влияния на психическое развитие и психологическое здоровье всех субъектов образовательных отношений с целью раннего выявления рисков образовательной среды, разработки и реализации психолого-педагогических рекомендаций, направленных на устранение (минимизацию) выявленных рисков.

Естественно, решение многообразных задач ППЭ предполагает создание многопрофильного профессионального сообщества

Таблица 1

Предметные виды ППЭ в системе образования

№	Предметные виды ППЭ	Содержание
1	Экспертиза образовательной среды	Экспертная оценка: – пространственно-предметного и психодидактического компонентов образовательной среды; – направленности образовательной организации, отраженной в ее миссии и структуре деятельности; – психологической атмосферы в образовательной организации, в том числе характера взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса и уровня комфортности (безопасности) образовательной среды; – ресурсов образовательной организации (кадровых, материально-технических, финансовых), способствующих развитию данной образовательной организации (анализ программы развития); – экспертиза инновационных процессов (в том числе их безопасности для психического развития субъектов образовательных отношений); – экспертиза психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации для достижения обучающимися всех видов образовательных результатов с учетом особых образовательных потребностей разных категорий обучающихся
2	Экспертиза образовательных (психолого-педагогических) технологий, в том числе методического обеспечения образовательной деятельности	Экспертная оценка: – качества учебного процесса в практике развивающего обучения; – условий обучения и воспитания; – учебной коммуникации и развивающей среды урочной и внеурочной деятельности; – содержания образовательных программ дошкольного, основного общего и дополнительного образования; – содержания рабочих программ учебных дисциплин, элективных курсов; – содержания учебников, учебных и методических пособий, используемых в образовательном процессе; – содержания дидактических материалов (игр, игрушек, наглядно-демонстрационных материалов); – содержания, надежности и валидности диагностического и коррекционно-развивающего инструментария; – содержания информационных методических ресурсов

экспертов в системе образования, в котором, по сравнению с актуальным положением дел, существенно повысится роль педагогов-психологов в решении задач современной школы [8]. В какой форме это произойдет – пока вопрос открытый, но ясно, что необходимо создавать нормативную базу (на уровне Министерства образования и науки РФ), описывающую структуру психолого-педагогической экспертной службы, организацию экспертной деятельности и требования к экспертам.

ППЭ в системе образования должна начинаться строгой системой этических и правовых **принципов**, включающих:

- соблюдение законности, соблюдение прав и свобод человека и гражданина при производстве экспертизы;
- независимость эксперта;
- объективность исследования.

Соблюдение **принципа законности** предполагает знание и соблюдение нормативно-правовых актов и документов, регламентирующих деятельность специалистов в системе образования Российской Федерации. Специалисты, участвующие в проведении ППЭ, должны неукоснительно соблюдать права субъектов образовательных отношений, отраженных в международном и российском законодательстве: Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка от 20 ноября 1989 г., Конституции Российской Федерации, Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральном законе от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Реализация **принципа независимости** эксперта предполагает, что специалист, участвующий в проведении ППЭ в системе образования, должен давать заключение, основанное на результатах собственного ис-

следования в соответствии со своими профессиональными знаниями и нести за данное им заключение личную ответственность [2; 4].

Принцип объективности исследований означает проведение экспертного исследования и формулирование выводов строго на научной (теоретической и методологической) основе, в соответствии с современным уровнем развития области, в которой он обладает специальными знаниями. Экспертные выводы должны строго вытекать из результатов исследования. Данный принцип также задает требования к беспристрастности эксперта. Объективность экспертизы является следствием ее субъективности – опоры высококвалифицированного эксперта на свое индивидуальное знание и видение ситуации, отличающееся от знания и видения большинства людей [1; 2; 4; 5].

Говоря об **этических принципах психолого-педагогической экспертизы**, стоит отметить, что в имеющихся нормативных документах – «Законе об образовании Российской Федерации»³, Этическом кодексе педагога-психолога Службы практической психологии образования России (2003)⁴, Этическом кодексе психолога (2014)⁵, проектах Профессионального кодекса учителя [3] и Кодексе профессиональной этики педагогических работников⁶ – регулируются этические взаимоотношения между участниками образовательного процесса при исполнении ими профессиональных обязанностей; в то же время на сегодняшний день не существует единых требований к этике проведения ППЭ в системе образования [12]. Данный вопрос может быть решен только при активном участии профессионального сообщества в обсуждении и принятии норм профессиональной этики специалистов, участвующих в проведении ППЭ в системе образования.

Требования к процедуре проведения психолого-педагогической экспертизы

³ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.03.2016)

⁴ Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования. [Электронный ресурс] // Детская психология для специалистов. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (дата обращения: 03.08.2017).

⁵ Этический кодекс психолога [Электронный ресурс] // официальный сайт Российского психологического общества. URL: <http://rpo.pf/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 03.08.2017).

⁶ Письмо Минобрнауки России от 06.02.2014 N 09-148 «О направлении материалов» (вместе с «Рекомендациями по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом»).

в системе образования. По аналогии с судебно-психологической экспертизой, ППЭ состоит из четырех основных стадий: подготовительной, аналитической, сравнительной и синтезирующей [7, с. 75–76].

На **подготовительной стадии** происходит уяснение экспертного задания, подбор (назначение) экспертов. На этом этапе целесообразно проведение заседания психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППк) с целью определения общего плана экспертного исследования и распределения зон ответственности между участниками процесса. Назначается эксперт-организатор, в роли которого может выступить председатель или иной член ППк, а также специалист, представляющий интересы и права ребенка (социальный педагог, классный руководитель и т. д.), даже если он не включен в состав ППк. На этом этапе происходит проверка наличия необходимой документации: приказа о назначении состава ППк, письменного согласия родителей (законных представителей) и т. п. Решение о проведении ППЭ отражается в протоколе заседания ППк образовательной организации. В случае необходимости специалистами ППк могут быть подготовлены и отправлены официальные запросы для предоставления интересующей экспертов информации в различные организации, подведомственные Министерству образования и науки РФ, Министерству труда и социальной защиты РФ, Министерству внутренних дел РФ: центры психолого-медико-социального сопровождения, органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, поликлиники по месту жительства/регистрации обучающегося и т. д.

Аналитическая стадия заключается в проведении психолого-педагогического исследования различными специалистами образовательной организации (педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог), а также полном исследовании предоставленных для экспертизы материалов и документов. Основные методы ППЭ:

– библиографический метод и контент-анализ (анализ документов, отражающих историю развития ребенка);

– психолого-педагогическое обследование уровня развития высших психических функций, особенностей личностного развития и/или уровня развития универсальных учебных действий ребенка;

– интервью с субъектами образовательных отношений (родителями / законными представителями обучающегося, педагогическими и административными работниками образовательных организаций, в реализации программ которых принимает участие ребенок);

– наблюдение за поведением подэкспертного (обучающегося) в образовательном процессе (во время урочной и внеурочной деятельности).

На **сравнительной стадии** происходит сопоставление всех сведений, имеющих значение для экспертного заключения, которые получены из различных источников информации. Данный анализ целесообразно проводить на заседании ППк. Во время совместного обсуждения результатов проведенного разными специалистами обследования происходит составление единого заключения по итогам ППЭ и разработка рекомендаций субъектам образовательных отношений, включающих описание индивидуального образовательного маршрута и систему условий, способных минимизировать риски образовательной среды, негативно влияющих на психическое развитие и психологическое здоровье обучающегося(ихся). Проведение данного заседания консилиума во многих случаях целесообразно с участием родителей (законных представителей) обучающегося, а в необходимых случаях – с участием также и представителей социальных партнеров образовательной организации (центров психолого-медико-социального сопровождения, органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, медицинских работников и т. д.).

Проведение итогового консилиума включает в себя реализацию **синтезирующей стадии** психолого-педагогической экспертизы, которая заключается в профессиональной оценке результатов исследования и формулировке оснований для выводов (заключения) экспертной группы в соответствии с запросом на ППЭ. В протоколе заседания ППк фиксируются все

принятые решения, назначение ответственных за реализацию принятых решений, а также сроки контроля выполнения и оценки эффективности реализуемых решений.

Безусловно, реализация процедуры ППЭ в системе образования требует высокого уровня профессионализма специалистов, принимающих участие в данной деятельности. В связи с этим возникает необходимость конкретизации требований к экспертам, осуществляющим психолого-педагогическую экспертизу в системе образования.

Компетентностная модель специалиста, осуществляющего ППЭ в системе образования, предполагает сформированность как общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в различных отраслях психологии и педагогики (формируемых в системе высшего образования), так и профессионально-специализированных компетенций в экспертной деятельности в результате постдипломной подготовки, включающих способность к постановке целей и задач психолого-педагогического исследования в рамках различных видов экспертизы; способность к выбору методов исследования в соответствии с задачами конкретного вида экспертизы; умение проведения исследования в рамках ППЭ; навык составления экспертного заключения; способность в доступной форме обеспечить заказчика информацией о результатах экспертного исследования. Только при сформированности у специалиста совокупности вышеперечисленных компетенций можно говорить о наличии у него специальных знаний в области экспертизы.

Заключение

Результаты анализа теоретических (научных) и нормативных (законодательных) оснований психолого-педагогической экспертизы в

системе общего образования показали, что ни в нормативной документации, регулирующей образовательную деятельность, ни в научной психолого-педагогической литературе нет единого четкого определения ППЭ. Систематизация опыта исследования принципов, содержания, видов, форм, функций, структуры, уровней и регламента проведения психолого-педагогической экспертизы в системе общего образования позволила нам создать модель ППЭ в системе образования, учитывающую правовой аспект, сформулировать цель, задачи, объект, предмет и основные направления (предметные виды) такой экспертизы.

Для успешной реализации модели ППЭ необходимо реализовать следующие перспективные направления.

1. Создание профессионального сообщества экспертов в системе образования.

2. Разработка проекта нормативного документа (как минимум в статусе методических рекомендаций Министерства образования и науки РФ), описывающего концепцию и требования к проведению ППЭ.

3. Составление реестра рекомендованного диагностического инструментария для проведения ППЭ.

4. Разработка этических принципов проведения ППЭ; создание на базе профессионального сообщества экспертов Этического комитета и этического кодекса эксперта.

5. Разработка программ дополнительного профессионального образования, направленных на формирование и усовершенствование профессионально-специализированных компетенций специалистов, осуществляющих ППЭ.

6. Разработка процедуры аттестации/сертификации специалистов, осуществляющих ППЭ.

Литература

1. Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф.С., Тульчинский Г.Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3. Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова, Н.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. Ярославль: МАПН, 2005. С. 89–110.
2. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 135 с.

3. Профессиональный кодекс учителя [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2010. № 5. URL: <http://www.ug.ru/archive/34928> (дата обращения: 03.08.2017).
4. Сафуанов Ф.С. Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2006. С. 51–62.
5. Сафуанов Ф.С. Заказное исследование // Человек. 2005. № 2. С. 83–88.

6. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Гардарика, Смысл, 1998. 192 с.
7. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт. 2014. 421 с. Серия: Бакалавриат. Академический курс.
8. Умняшова И.Б. Многопрофильная психологическая служба образовательного учреждения // Справочник заместителя директора школы. 2009. № 10. С. 21–39.
9. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / Отв.ред. Р.Е. Барабанов; Московский финансово-юридический университет МФЮА. М.: МФЮА, 2016. С.123–132.
10. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–18.
11. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: предмет и содержание [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 3. URL: rem.esrae.ru/13-156 (дата обращения: 03.08.2017).
12. Умняшова И.Б., Гильяно А.С., Кузнецова А.А., Новикова Г.В., Мурафа С.В. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ // Вестник практической психологии образования. 2016. № 2 (47). С. 19–26.
13. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Т. 6. № 3. С. 162–177. doi:10.17759/psylaw.2016060312
14. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Вестник практической психологии образования. 2016. № 3 (48). С. 11–17.

A Model of Psychological and Pedagogical Evaluation in the System of Education

Umnyashova I.B.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
umnjashovaib@mgppu.ru

Safuanov F.S.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
safuanovf@rambler.ru

The paper describes approaches to the organisation of psychological and pedagogical expert evaluation in the system of education as a type of humanitarian evaluation. The analysis of scientific and legislative foundations of psychological and pedagogical evaluation in the system of general education revealed the absence of a unified approach to the definition of the very concept of such evaluation. The paper presents an integrated overview of the approaches and regulatory and methodological foundations of psychological and pedagogical evaluation. It outlines the goals, tasks, object, subject and main areas of psychological and pedagogical evaluation in the system of education and provides a thorough description of its model.

Keywords: evaluation in education, psychological and pedagogical evaluation, model of psychological and pedagogical evaluation.

References

1. Ivanchenko G.V., Leont'ev D.A., Safuanov F.S., Tul'chinskij G.L. K sistemnoj metodologii kompleksnoj gumanitarnoj jekspertizy [To system methodology of complex humanitarian examination]. *Trudy Jaroslavskogo metodologicheskogo seminar. T. 3: Metod psihologii [Works of the Yaroslavl methodological seminar. Vol. 3: Psychology method]*. Novikova V.V. (eds). Jaroslavl': Moscow: Publ. MAPN, 2005. pp. 89–110.
2. Leont'ev D.A., Ivanchenko G.V. Kompleksnaja gumanitarnaja jekspertiza: metodologija i smysl [The complex humanitarian examination: methodology and sense]. Moscow: Publ. Smysl, 2008. 135 p.
3. Professional'nyj kodeks uchitelja [Elektronnyj resurs] [The professional code of the teacher]. *Uchitel'skaja gazeta [Teacher's newspaper]*, 2010, no. 5. URL: <http://www.ug.ru/archive/34928> (Accessed: 03.08.2017).

4. Safuanov F.S. Gumanitarnaja ekspertologija: aktual'nye problemy i perspektivy [A humanitarian expertologija: current problems and prospects]. *Ekspertiza v sovremennom mire: ot znanija k dejatel'nosti [Examination in the modern world: from knowledge to activity]*. Ivanchenko G.V. (eds). Moscow: Publ. Smysl, 2006, pp. 51–62.
5. Safuanov F.S. Zakaznoe issledovanie [A custom research]. *Chelovek [Person]*. 2005. no. 2. pp. 83–88.
6. Safuanov F.S. Sudebno-psihologicheskaja ekspertiza v ugovolnom processe [An judicial and psychological examination in criminal trial]. Moscow: Publ. Gardarika, Smysl, 1998. 192 p.
7. Safuanov F.S. Sudebno-psihologicheskaja ekspertiza: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [An judicial and psychological examination]. Moscow: Publ. Yurait, 2014. 421 p. Seriya: Bakalavriat. Akademicheskii kurs.

For citation:

Umnyashova I.B., Safuanov F.S. A Model of Psychological and Pedagogical Evaluation in the System of Education. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 75–84. doi: 10.17759/pse.2017220411 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Umnyashova Irina Borisovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, umnjashovaib@mgppu.ru

** Safuanov Farit Sufiyanovich, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory of Psychology, Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia; Head of the Chair of Clinical and Forensic psychology, Faculty of Forensic and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: safuanovf@rambler.ru

8. Umnjashova I.B. Mnogoprofil'naya psikhologicheskaya sluzhba obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Versatile psychological service of educational institution]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly [Reference book by the deputy principal]*, 2009, no. 10, pp. 21–39.
9. Umnyashova I.B. Nauchnye osnovaniya psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya [The scientific foundation of psychological and pedagogical expertise in the education system]. *Psikhologiya obrazovaniya: nauchnyi al'manakh [Education psychology]*. Barabanov R.E (eds). Moscow: MFYuA, 2016, pp.123–132.
10. Umnyashova I.B. Psikhologo-pedagogicheskaja ekspertiza v sisteme obrazovaniya: osnovnye napravlenija i podhody [Psychology and pedagogical examination in an education system: main directions and approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Umnyashova I.B. Psikhologo-pedagogicheskaja ekspertiza v sisteme obrazovaniya: predmet i sodержanie [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical expertise in the educational system: the subject and content]. *REM. Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 3. URL: <http://pem.esrae.ru/13-156> (In Russ.) (Accessed: 03.08.2017).
12. Umnjashova I.B., Gil'jano A.S., Kuznecova A.A., Novikova G.V., Murafa S.V. Analiz sobljudenija principov professional'noj jetiki specialistami Sluzhby prakticheskoi psihologii obrazovaniya RF [Analysis of respect for the principles of professional ethics by specialists of Service of practical psychology of formation of the Russian Federation]. *Vestnik prakticheskoi psihologii obrazovaniya [Messenger of practical psychology of education]*, 2016, no. 2 (47). pp. 19–26.
13. Umnyashova I.B., Egorov I.A. Normativnye osnovaniya organizatsii psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [Normative base of organization of psychological and pedagogical expertise in the educational system of the Russian Federation]. *Psikhologija i pravo [Psychology and Law]*, 2016. Vol. 6, no. 3, pp. 162–177. doi:10.17759/psylaw.2016060312. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Umnyashova I.B., Egorov I.A. Mezhdistsiplinarnyi konsilium obrazovatel'noi organizatsii kak vid psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya [An Interdisciplinary Consultation of the Educational Organization as a Form of Psycho-Pedagogical Expertise in the Educational System]. *Vestnik prakticheskoi psihologii obrazovaniya [Messenger of practical psychology of education]*, 2016, no. 3 (48), pp.11–17.

Концептуальные основы формирования и развития антикризисной переговорной компетентности руководителей органов внутренних дел

Вахнина В.В.*,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
vikavahnina@mail.ru

Майдыков А.Ф.**,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
uvd-osob@mail.ru

Ульянина О.А.***,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
lelia34@mail.ru

Рассматриваются концептуальные основы антикризисной переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел и антикризисные переговоры как подход к ведению переговоров. Подчеркивается, что цель концепции – определение стратегии в переговорном процессе, не допускающей возникновения кризиса. Она является основой для определения приоритетных стратегий ведения переговоров, предупреждения и преодоления кризисов, в них возникающих, с позиции системно-ситуационного и рефлексивного подходов, а также формирует основу нового научного направления в юридической психологии – психологию антикризисной пере-

Для цитаты:

Вахнина В.В., Майдыков А.Ф., Ульянина О.А. Концептуальные основы формирования и развития антикризисной переговорной компетентности руководителей органов внутренних дел // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 85–92. doi: 10.17759/pse.2017220412

* Вахнина Виктория Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: vikavahnina@mail.ru

** Майдыков Анатолий Федорович, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Заслуженный работник МВД Российской Федерации, доктор юридических наук, профессор кафедры управления органами внутренних дел в особых условиях, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: uvd-osob@mail.ru

*** Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: lelia34@mail.ru

ворной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Сбор и анализ эмпирического материала осуществлялся в несколько этапов, с 1995 по 2014 г., и включал обследование руководителей органов внутренних дел и проведение систематизированного анализа банка 1705 кризисных ситуаций. На основе анализа банка кризисных ситуаций в переговорной деятельности сформирована матрица переговоров, в которой на различных этапах переговорного процесса, в зависимости от характеристик переговорной ситуации, выделены приоритетные стратегии и возможные кризисные зоны, что позволяет эффективно осуществлять антикризисные переговоры.

Ключевые слова: концепция формирования антикризисной переговорной компетентности; профессионально-психологическая подготовка; подготовленность; антикризисная переговорная компетентность; кризисная ситуация.

В условиях реформирования системы правоохранительных органов (формирование современной правовой базы, обновление системы работы с кадрами, совершенствование ресурсного обеспечения и т. д.) и в целях создания эффективно действующего, отлаженного механизма системы правоохранительных органов обозначены приоритетные направления дальнейшей модернизации системы МВД России.

В настоящее время имеющиеся инновации предполагают качественно иной подход к подготовке руководящего состава органов и подразделений МВД России. С 1990-х гг. осуществляется подготовка по переговорной деятельности, особое внимание уделяется профессионально-психологической подготовке в форме командно-штабных учений и деловых игр; важная роль отводится вопросам организации переговоров, подготовки переговорщиков. Среди комплекса специальных организационных и тактических мероприятий, особого правового регулирования исключительное значение имеет использование переговорного процесса как важного средства, применяемого для освобождения заложников, психологического воздействия на преступников.

Анализ отечественной и зарубежной практики показывает, что ведение переговоров с преступниками позволяет успешно решать задачи защиты потерпевших и задержания преступников [1, с. 18]. С этой целью была разработана Концепция формирования антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел.

Концепция формирования и развития антикризисной переговорной компетент-

ности сотрудников органов внутренних дел представляет собой систему, включающую понятийный аппарат, выявленные особенности и закономерности формирования и развития антикризисной переговорной компетентности через призму психологических механизмов и технологий преодоления кризисных ситуаций, возникающих в ходе ведения переговоров.

Эта система обеспечивает формирование и развитие антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел как одного из важнейших ресурсов успешности ведения переговоров; воспитания и всестороннего развития личности сотрудника органов внутренних дел как переговорщика – защитника жизни, здоровья, прав и свобод граждан, интересов общества и государства на основе профессионально-нравственных идеалов, моральных ценностей службы и норм профессиональной этики; обучение антикризисной переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Задачами Концепции являются:

- формирование навыков ведения антикризисных переговоров у сотрудников органов внутренних дел;
- актуализация необходимости недопущения кризисов в переговорах;
- обеспечение инновационного характера профессионального образования сотрудников органов внутренних дел, ведущих переговоры;
- формирование и развитие системы оценки антикризисной переговорной компетентности;

- организация системного психологического сопровождения работы с личным составом, направленного на формирование, поддержание и восстановление морально-психологического состояния сотрудников, позволяющего успешно выполнять оперативно-служебные задачи;

- создание целостной эффективной ведомственной системы профессиональной подготовки переговорщиков – сотрудников органов внутренних дел;

- выработку у сотрудников психологической устойчивости к негативному информационно-психологическому воздействию, готовности и способности к ведению переговоров в экстремальных условиях.

Основные принципы реализации Концепции:

- принцип единства научно-методических и организационных подходов к выработке и реализации стратегии переговоров на всех этапах;

- принцип инновационности, состоящий в разработке и внедрении прогрессивных научных технологий развития и постоянном совершенствовании форм и методов организационно-практической деятельности в сфере переговорного процесса;

- принцип профессионализации управления, основанный на необходимости повышения организационного статуса и уровня профессиональной компетенции руководителей органов внутренних дел и специалистов по переговорам;

- принцип практической направленности.

Организационные механизмы реализации Концепции предполагают:

- совершенствование нормативно-правовой базы в сфере подготовки переговорщиков системы органов внутренних дел;

- создание единого межведомственного информационно-правового пространства, обеспечение эффективного межведомственного информационного сотрудничества с целью обмена опытом по формированию и развитию антикризисной переговорной компетентности;

- разработку и координацию целевых программ формирования антикризисной переговорной компетентности, внесение в

ведомственные целевые программы задач и мероприятий, содействующих реализации Концепции;

- разработку системы мониторинга состояния уровня антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел; создание системы непрерывного обучения специалистов, задействованных в переговорном процессе;

- организацию проведения научных исследований в сфере формирования и развития антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел;

- работу по выявлению сотрудников, имеющих высокий потенциал антикризисной переговорной эффективности для участия в переговорном процессе;

- проведение стратегического планирования и прогнозирования; обеспечение доступности общеобразовательных программ по формированию и развитию антикризисной переговорной компетентности;

- уточнение и обеспечение реализации ведомственной целевой программы «Развитие антикризисной переговорной компетентности сотрудников органов внутренних дел»;

- организацию подготовки в образовательных учреждениях МВД России специалистов для ведения переговоров;

- организацию эффективного распределения выпускников образовательных учреждений МВД России с учетом уровня их антикризисной переговорной компетентности в соответствии с востребованностью данных профессиональных качеств по должностям, регионам, подразделениям;

- разработку программ подготовки и организацию подготовки в образовательных учреждениях личного состава, привлекаемого к ведению переговоров.

Антикризисная переговорная компетентность сотрудников органов внутренних дел – динамически изменяющееся профессионально значимое интегральное личностное образование, возникающее на основе концептуальной ориентированности и личностных качеств, навыков и умений по управлению и реализации переговорного процесса, предопределяющее конструктивное построение антикризисного переговорного процесса, т. е. успешное

преодоление кризисных зон в переговорной деятельности с различными категориями преступников.

Основными факторами, определяющими эффективность антикризисного переговорного процесса, являются: профессионализм ведения переговоров и специальная подготовка, научный анализ обстановки, прогнозирование последствий, оперативность и гибкость в управлении, адаптация к условиям кризиса, система мониторинга кризисных ситуаций (своевременное определение реальности наступления кризиса).

Таким образом, антикризисный переговорный процесс – это комплекс мероприятий по анализу и оценке потенциальных кризисов, разработке планов антикризисных действий, выявлению признаков кризисов, реализации планов мероприятий по предупреждению и преодолению кризисов, ликвидации их последствий и недопущению кризисов в переговорном процессе.

При решении задачи, направленной на исследование психологических условий профилактики возникновения кризисов в переговорной деятельности, обоснование и апробацию технологий психологической подготовки сотрудников органов внутренних дел к успешному преодолению кризисов в переговорной деятельности, было изучено 1705 ситуаций, которые и составили банк кризисных ситуаций.

Основной упор в изучении переговоров в кризисных ситуациях был сделан на анализ психологической составляющей ситуации, каждая ситуация переговоров с преступником имеет свои индивидуальные особенности. Существует зависимость эффективного преодоления кризисов в переговорной деятельности сотрудников ОВД от ряда личностных и ситуационных факторов, а также особенностей их взаимовлияния и обеспечения конструктивной активности субъектов в динамике переговорного процесса.

Выявление типизации преступников имеет важное методическое значение для переговорного процесса, ибо позволяет моделировать ответную реакцию на усилия правоохранительных органов по урегулированию конфликта, формированию комплекса аргументов, действий, стиля поведения, которые

позволили бы снизить уровень агрессивности преступного поведения и расширить возможности освобождения заложников [3, с. 408]. Учет психологических особенностей преступника позволяет переговорщику определить эффективную стратегию ведения переговоров и осуществить профилактику возможных кризисов [4, с. 98].

Установлено, что кризис переговорной деятельности – это разбалансированность системы переговорного процесса, при котором управленческое воздействие из-за деструктивного противостояния преступников не дает ожидаемого результата, так как нарушается взаимодействие субъектов переговоров и происходит эскалация противоречий.

Изучение детерминации и особенностей кризисов переговорной деятельности в практике ОВД позволяет выявить закономерности и механизмы, учет которых способствует предупреждению кризисов в переговорном процессе. К наиболее значимым детерминантам возникновения, предупреждения и преодоления кризисов переговорной деятельности относятся: готовность сотрудника-переговорщика и намерения противоположной преступной стороны в переговорах, восприятие ситуации субъектами переговоров и их психологические характеристики.

Учет детерминирующих кризисогенных факторов и условий переговорной деятельности позволяет прогнозировать эффективность переговорного процесса, выбирать оптимальные тактики и стратегии на различных этапах переговоров в отношении определенной категории преступников.

Предупреждение, недопущение и преодоление кризисов в переговорах с различными категориями преступников может быть осуществлено путем антикризисного подхода к подготовке и ведению переговоров как системы, позволяющей управлять процессом переговоров с помощью применения оптимальных стратегий и тактик, психотехнологий, техник и приемов, влияющих на изменение параметров реагирования субъектов с целью уменьшения кризисного противостояния и правомерного разрешения юридически значимой конфликтной ситуации.

Установлено, что профессионально-психологическая подготовка к переговорной деятельности с преступниками представляет собой совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление кризисами переговоров в ходе возникающих в межличностном взаимодействии различных переговорных ситуаций.

Подготовка переговорщиков включает несколько уровней формирования профессиональной эффективности [6, с. 132]: переговорная грамотность; переговорная компетентность; антикризисная переговорная компетентность личности переговорщика. Переговорная грамотность – уровень переговорной подготовки, проявляющийся в осведомленности, позволяющей конструктивно решать проблемы и противоречия межличностного взаимодействия без осознания и понимания механизмов, лежащих в их основе.

Переговорная компетентность – это система научных знаний, целенаправленно развиваемых в процессе специально организованного обучения применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов переговорного процесса, а также совместной деятельности.

Высшим уровнем переговорной подготовки является антикризисная переговорная компетентность личности сотрудника органов внутренних дел. Динамически изменяющееся профессионально значимое интегральное личностное образование, состоящее из личностных качеств, навыков и умений, определяющее сознательное отношение и конструктивное построение антикризисного переговорного процесса, является необходимым условием профессионального мастерства, но при стихийном развитии не достигает должного уровня.

Непредсказуемость и неповторимость переговоров с преступником в кризисных ситуациях требует знаний, устойчивых навыков, гибкости в ходе ведения диалога, а все это – результат серьезной целенаправленной подготовки. Результатом подготовки является наличие антикризисной переговорной компетентности и возможность управлять кризисами в переговорах [2, с. 159].

Таким образом, антикризисные переговоры это процесс ведения переговоров, основанный на комплексе мероприятий по анализу и оценке потенциальных кризисов, разработке планов антикризисных действий, выявлению признаков кризисов, реализации планов по предупреждению и преодолению кризисов, ликвидации их последствий и недопущению кризисов в переговорном процессе путем тщательного подбора стратегий, изменения параметров восприятия ситуации, согласования целей в процессе коммуникации субъектов переговоров.

Концепция формирования и развития антикризисной переговорной компетентности сотрудника органов внутренних дел в рамках системно-ситуативного подхода и контекстного обучения ориентирована на профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел, реализуемую посредством системного использования профессионального контекста.

Развитие антикризисной переговорной компетентности происходит как в реальных условиях оперативно-служебной деятельности, так и в процессе тренингового моделирования различных кризисов переговорной деятельности, в основе которого лежит расширение знаний и умений не только по ведению и коммуникации в экстремальных условиях, но и по моделированию и рефлексированию различных ситуаций кризисов переговорной деятельности, которые приобретаются в тренингово-игровой и иных активных формах для эффективного управления переговорным процессом.

Антикризисная переговорная компетентность сотрудников органов внутренних дел является одним из показателей профессионального мастерства сотрудников органов внутренних дел, она формируется из следующих элементов: знания компонентов и структуры антикризисной переговорной компетентности; умения вести вербальный и невербальный обмен информацией; умения проводить диагностирование психологических свойств и качеств собеседника, определять эффективные стратегии, тактики и психотехники, взаимодействовать с субъектами переговоров, организовывать их совместную коммуникативную деятельность для достижения опре-

деленных целей переговоров; готовности к применению знаний и умений, лежащих в основе антикризисной переговорной компетентности; эмоционально-волевой регуляции в процессе переговоров; желания успешного (антикризисного) ведения переговоров.

Антикризисная переговорная компетентность вырабатывается путем развития базовой переговорной компетентности и ее дальнейшей специализации. Сформированная антикризисная переговорная компетентность позволяет более успешно проводить переговоры, предупреждая возникновение кризисных переговорных ситуаций.

Развитие антикризисной переговорной компетентности у сотрудников органов внутренних дел происходит в реальных условиях оперативно-служебной деятельности и в процессе моделирования различных кризисов переговорной деятельности, выбора путей их предупреждения и преодоления в условиях, максимально приближенных к условиям реальных переговоров в ситуации, связанной с совершением преступления.

Формирование антикризисной переговорной компетентности, навыков реального взаимодействия с преступниками представляется наиболее сложным этапом подготовки специалиста-переговорщика. Специальная подготовка сотрудников-переговорщиков — это особый вид психологической подготовки к эффективному ведению переговоров, осуществлению коммуникативного контакта в

динамически изменяющихся условиях. Они должны обладать знаниями в области юридической психологии, юридической педагогики, тактики действий органов внутренних дел в экстремальных ситуациях. В ходе специальной психологической подготовки в наибольшей мере решаются вопросы по снижению элементов неизвестности в общей системе предстоящих действий, формируются и активизируются специфические качества, необходимые именно для выполнения данной задачи.

Антикризисная переговорная компетентность вырабатывается путем опытного накопления совокупности специфических знаний, умений, навыков, готовности и способности их применять. Формирование и развитие антикризисной переговорной компетентности происходит как в реальных условиях оперативно-служебной деятельности, так и в процессе моделирования различных кризисов переговорной деятельности, выбора путей их предупреждения, а также преодоления» [5, с. 121].

Антикризисная переговорная компетентность позволяет целенаправленно и конструктивно построить антикризисный переговорный процесс, а сформированная антикризисная переговорная компетентность позволяет сотрудникам органов внутренних дел более успешно проводить переговоры с преступниками, предупреждая возникновение кризисных переговорных ситуаций.

Литература

1. Вахнина В.В. К проблеме преодоления кризисов переговорной деятельности в практике ОВД // Психология и право. 2012. № 1. С. 18–21.
2. Вахнина В.В. К вопросу о психологии преодоления кризисов переговорной деятельности в практике органов внутренних дел // Материалы международной научно-практической конференции (Коченовские чтения) «Психология и право в современной России». М.: МГППУ, 2012. С. 158–161.
3. Вахнина В.В. Особенности кризисных ситуаций в переговорной деятельности сотрудников полиции // Материалы 1(4) международной научно-практической конференции «Социально-

- экономические и психологические проблемы управления». М.: МГППУ, 2013. С. 407–412.
4. Вахнина, В.В. Психологические особенности переговорной деятельности сотрудников органов внутренних дел с преступниками // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения в правоохранительной сфере». Москва: МГППУ, 2015. С. 97–101.
5. Вахнина В.В. Изучение переговорной деятельности в зарубежных исследованиях // Психология и право. 2016. Т. 6. № 2. С. 120–127.
6. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.

Conceptual Framework of Crisis Negotiation Competency Development in Managers of Internal Affairs Bodies

Vakhnina V.V.*,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
vikavahnina@mail.ru*

Mailykov A.F.**,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
uvd-osob@mail.ru*

Ulyanina O.A.***,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
lelia34@mail.ru*

In this article the authors examine the psychological features of the development of an integral psychological concept of crisis negotiation activities from the perspective of system-situational and reflexive approaches. This research forms the basis of a new scientific direction in legal psychology, the psychology of crisis negotiation activities of employees of internal affairs bodies, as a system of coping with and preventing crisis in negotiations. The data was collected and analysed in several stages from 1995 to 2014 and included a survey of managers of internal affairs bodies as well as a systematic analysis of the data pool of 1705 crisis situations. Basing on the analysis the authors propose a matrix of negotiations which identifies priority strategies and possible crisis zones at various stages of the negotiation process depending on the characteristics of the situation, thus helping to carry out crisis negotiations effectively.

Keywords: professional psychological training, concept of development of crisis negotiation competence, crisis negotiation competence, readiness for crisis negotiations.

References

1. Vakhnina V.V. K probleme preodoleniya krizisov peregovornoj deyatel'nosti v praktike OVD [On the problem of overcoming the crisis negotiation activities in the practice of ATS]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2012, no. 1, pp. 18–21. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vakhnina V.V. K voprosu o psikhologii preodoleniya krizisov peregovornoj deyatel'nosti v praktike organov

vnutrennikh del [To a question about the psychology of crisis management negotiation activities in the practice of law-enforcement bodies]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Kochenovskie chteniya) «Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii»* (Moskva, 18–20 oktyabrya 2012 g.) [Materials of international scientific-practical conference (Kochanowska reading) «Psychology and law in contemporary Russia». Moscow: Publ. MGPPU, 2012, pp. 158–161.

For citation:

Vakhnina V.V., Mailykov A.F., Ulyanina O.A. Conceptual Framework of Crisis Negotiation Competency Development in Managers of Internal Affairs Bodies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 85–92. doi: 10.17759/pse.2017220412 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Vakhnina Victoria Vladimirovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: vika-vahnina@mail.ru

** Mailykov Anatoly Fedorovich, PhD in Law, Professor, Chair of Management of Internal Affairs Bodies in Special Situations, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: uvd-osob@mail.ru

*** Ulyanina Olga Alexandrovna, PhD in Sociology, Associate Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: lelia34@mail.ru

3. Vakhnina V.V. Osobennosti krizisnykh situatsii v peregovornoj deyatel'nosti sotrudnikov politsii [Features crises in negotiation activities of police officers]. Materialy pervoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya*» (g, Moskva, 23–25 aprelya 2013 g.) [Materials of the First of the international scientific-practical conference «*Socio-economic and psychological problems of management*»]. Moscow: Publ. MGPPU, 2013, pp. 407–412.
4. Vakhnina V.V. Psikhologicheskie osobennosti peregovornoj deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennikh del s prestupnikami [Psychological features of negotiating activity of police officers against criminals]. Materialy I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Mezhlichnostnyi kontakt: teoriya, metodologiya i praktika vnedreniya v pravookhranitel'noi sfere*» (g. Moskva, 15 sentyabrya 2015 g.) [Materials of the I all-Russian scientific-practical conference «*Interpersonal contact: theory, methodology and practice of implementation in law enforcement*»]. Moscow: Publ. MGPPU, 2015, pp. 97–101.
5. Vakhnina V.V. Izuchenie peregovornoj deyatel'nosti v zarubezhnykh issledovaniyakh [Learning negotiation activities in the foreign studies]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law], 2016, T. 6, no. 2, pp. 120–127. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Stolyarenko A.M. Ekstremal'naya psikhopedagogika [Extreme psychopedagogy]. Moscow: YNITI-DANA, 2002. 607 p.

Социально-психологические факторы педагогики партнерства общества и полиции

Столяренко А.М.*,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
amstol@mail.ru

Сердюк Н.В.**,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
natalyaserduk@inbox.ru

Филимонов О.В.***,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия,
ofilimonov@yandex.ru

Приводятся социально-психологические факторы педагогического партнерства общества и полиции, выявленные на основе исследования социально-психологической готовности (способности) вступить в эти взаимосвязи, с одновременным вскрытием барьеров, препятствующих осуществлению партнерских отношений со стороны полиции. Исследование проводилось в 2016 г. на базе Академии управления МВД России. В опросе приняли участие руководители органов внутренних дел (N 143). Анализ результатов исследования позволил выделить пять типов сотрудников с различным уровнем коммуникативной компетентности и готовности осуществлять педагогическое партнерство с гражданами. Подчеркивается, что специфика изучаемого явления заключается в том, что, помимо собственно социально-психологических факторов педагогического партнерства общества и полиции, объективно существуют также и правовые, криминогенные и криминальные психологические факторы, относящиеся к компетенции органов системы МВД Российской Федерации и влияющие на качество данного партнерства.

Ключевые слова: педагогическое партнерство, полиция, общество, компетенции, барьеры, коммуникативная компетентность, социально-психологические факторы.

Для цитаты:

Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Филимонов О.В. Социально-психологические факторы педагогики партнерства общества и полиции // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 93–100. doi: 10.17759/pse.2017220413

* *Столяренко Алексей Михайлович*, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник научно-исследовательского центра, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: amstol@mail.ru

** *Сердюк Наталья Владимировна*, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: natalyaserduk@inbox.ru

*** *Филимонов Олег Викторович*, доктор социологических наук, профессор кафедры теории и методологии государственного управления, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: ofilimonov@yandex.ru

Последнее время коммуникации между полицией и гражданским обществом (его институтами) стало уделяться пристальное внимание. Причиной этого явилось понимание того, что без скоординированных усилий указанных субъектов взаимодействия эффективно решать проблемы обеспечения общественного порядка и социальной безопасности затруднительно. Специальные субъекты борьбы с преступлениями и другими правонарушениями (правоохранительные органы) достигли предела качественного повышения своих возможностей. На современном этапе укрепилось ясное понимание, что и на количественное увеличение органов внутренних дел Российской Федерации нельзя рассчитывать. Поэтому актуальной становится проблема поиска других ресурсов правоохранительной деятельности, не находящихся в сфере государственной службы. И взгляд естественным образом обращается на гражданское общество как среду, где могут зародиться, сформироваться и стать дееспособными структуры – потенциальные партнеры (от франц. *le partenaire* – компаньон, соучастник, актер, участник совместной деятельности [9, с. 485]) полиции в правоохранительной деятельности. Развитие диалога и взаимопонимания между населением и полицией является необходимым условием общественной поддержки. Без диалога с общественностью полиция будет навязывать свои услуги, а не служить с вниманием нуждам общества.

Правоохранительное партнерство (партнерство в правоохранительной сфере) представляет собой специфическую форму взаимодействия, социально-психологический феномен, проявляющийся через интеракцию, в результате которой достигается целостное сосуществование и согласованность ранее разрозненных частей и элементов внутри системы. Производными данного понятия являются «социальный договор», «социальное взаимодействие» и пр. Как отметил Президент России В.В. Путин в Послании Федеральному собранию Российской Федерации еще в декабре 2014 г., главное сейчас – это «... дать гражданам возможность раскрыть себя. Свобода для развития в ... гражданских инициативах – это лучший ответ как на внешние ограничения, так и на наши внутренние про-

блемы. И чем активнее граждане участвуют в обустройстве своей жизни, чем более они самостоятельны ... тем выше потенциал России». И далее: «Все мы хотим одного – блага России. И отношения ... должны строиться на философии общего дела, на партнерстве и равноправном диалоге» [11].

Но в настоящий момент институты гражданского общества, к сожалению, следует признать, малоразвиты. С одной стороны, их развитие идет в основном в сфере политических взаимоотношений и формирует представление о потенциально неснижаемом антагонизме с государством. С другой стороны, готовность не только удовлетворять свои социальные потребности (например, такую, как безопасность), но и брать на себя ответственность за участие в их удовлетворении низкая. Люди в большинстве своем не готовы объединяться или активно действовать в рамках существующих структур для качественного изменения своей жизни. В связи с этим, по нашему мнению, инициативу налаживания, организации и дальнейшей институционализации партнерских отношений должны взять на себя органы внутренних дел (полиция) как структура, функционально отвечающая за реализацию правоохранительной функции государства.

В Федеральном законе «О полиции» одним из принципов правоохранительной деятельности государства определены такие, как поддержка граждан, общественное доверие, взаимодействие и сотрудничество. В их развитие в Концепции общественной безопасности в Российской Федерации как одно из концептуальных условий обеспечения общественной безопасности определена «... согласованность действий всех государственных органов и органов местного самоуправления, их взаимодействие с институтами гражданского общества, формирование консолидированной позиции по вопросам профилактики» [6].

Важно отметить, что сложившихся к настоящему времени внешних условий для «запуска» процесса партнерских отношений в правоохранительной сфере мало. Не менее важным здесь является и готовность института правоохранительной деятельности к партнерским отношениям. Последний уже не может игнорировать социально-психологические изменения в обще-

стве: рост гражданской активности, появление новых полуспециальных [8] и неспециальных (например, такие движения, как «Стопхам», «Общество синих ведерок», «Хрюши против» и др., активно обмениваются информацией, имеют свои сайты) акторов правоохранительной деятельности. Отказ от партнерских отношений или их игнорирование (по ряду причин) могут привести к усугублению противоречий между государством и гражданским обществом. Ю. Хабермас утверждал, что «... повседневная жизнь человека становится все более убогой, жизненный мир – все более безлюдным» [14, с. 45]. Это, по его мнению, происходит вследствие того, что модернизирующаяся система социальных отношений вступает в противоречие с устаревшими социальными практиками. Как отметил Д. Передня, «... в настоящее время значительная часть граждан рассматривают органы правопорядка как нелегитимную по-меху на пути к их представлениям о справедливости, благополучии, свободе» [10, с. 153]. Преодолеть такое отношение возможно путем рационализации коммуникативного действия, основанной на свободном (добровольном) коммуникативном согласии.

Примером могут служить различные общественные движения на Западе (такие как «соседский патруль»), когда в случае необходимости люди за счет своего времени и бескорыстно предлагают свои услуги государственным службам, как на территории своих стран, так и за ее пределами. Более того, граждане Российской Федерации, привыкнув к подобной ответственности, будут активнее участвовать в других формах гражданской активности. Так, в 2016 г. в Послании Федеральному собранию Российской Федерации Президент России В.В. Путин озвучил свое видение развития партнерских отношений: «... важно, чтобы гражданское общество активно участвовало и в решении таких задач, как совершенствование природоохранного законодательства, сохранение редких видов животных и растений, создание гуманной системы обращения с бездомными животными».

Партнерство в правоохранительной сфере имеет две ярко выраженные ориентации: *целелеполагающая направленность* – собственно взаимодействие и *готовность* к осуществле-

нию такого взаимодействия. Для выявления последней было проведено исследование социально-психологической готовности (способности) вступить в эти взаимосвязи, с одновременным вскрытием барьеров (от франц. *barriere*, англ. *barrier* – преграда, препятствие), препятствующих осуществлению партнерских отношений со стороны полиции. Исследование проводилось в 2016 г. на базе Академии управления МВД России. В опросе приняли участие руководители органов внутренних дел (N 143).

Сначала была проведена типология сотрудников органов внутренних дел РФ. Основанием для выделения типов стала гипотеза о том, что сотрудники по-разному воспринимают необходимость правоохранительного социального партнерства, и их готовность к нему затрудняет согласование интересов сторон. Всего в результате исследования было выделено пять типов сотрудников, условно обозначенных «передовики», «реализаторы», «рутинеры», «реакционеры» и «болото».

К «*передовикам*» относятся примерно 32% респондентов. Представители этой группы активно интересуются идеями социального партнерства с институтами гражданского общества в правоохранительной сфере, понимают их возрастающую роль, самостоятельно ищут и апробируют новые формы взаимодействия. «*Передовиков*» характеризуют такие качества, как готовность к компромиссу, понимание обоюдных интересов, своеобразная экспектация (англ. *expectation* – ожидание) [13] по отношению к субъектам правоохранительной деятельности, ориентированная на повышение степени доверия и солидарности, достижение консенсуса.

Представители группы «*реализаторов*» (24 % опрошенных) готовы к новым практикам реализации правоохранительной функции, основанной на делегировании части полномочий либо включении в систему деятельности неспециальных субъектов правоохраны. У них нет практического опыта, они малоинициативны, но считают себя подготовленными для развития идей социального партнерства; однако им требуется нормативно-правовая и образовательно-методическая помощь, направленная на преодоление когнитивного (познавательного) барьера, при котором не-

достаточность или особенности знаний, понимания и представлений о качествах каждого участника общения и о партнерском взаимодействии как таковом затрудняют или блокируют нормальное общение. Эффективность такой поддержки повысится, если будет объяснена и принята конкретная цель социального партнерства. Несоблюдение этого условия может привести к обманутым ожиданиям, разочарованию и, в конечном счете, утрате доверия к партнерству как таковому.

Следующий тип сотрудников – «рутинеры» (16% респондентов) воспринимают социальное партнерство как некую форму рутинной деятельности, во многом повторяющую практики Союза ССР с псевдопартнерскими отношениями (в основном в форме добровольных народных дружин). Они считают эту форму взаимодействия модной игрушкой современных руководителей, относятся к организации этого процесса формально, избегают при любой возможности. У представителей этой группы существует своеобразный, по мнению Дж. Келли, психологический барьер как коммуникативное противоречие между имеющимся у человека конструктивным опытом и реальными событиями, лежащими вне его понимания. Это может быть связано с отсутствием знаний, необходимых для организации социального партнерства, низким уровнем профессионального мастерства («совокупность специальных базисных умений и навыков» [1, с. 253], которые следует отличать от профессиональной компетенции в общей структуре профессионализма). Уровень коммуникативной компетентности, по мнению Ю. Емельянова, связан и с качеством обученности руководителя «... взаимодействию с окружающими, которое требуется индивиду для того, чтобы в рамках своего социального статуса успешно функционировать в обществе» [10, с. 3].

Самая малочисленная (10% сотрудников) группа – это «реакционеры». Но негативный потенциал ее представителей высок. Они активно сопротивляются внедрению социального партнерства, видят органы внутренних дел карательным органом (скорее «меч», чем «щит»), считают возможным вступать во взаимоотношения с обществом (его представителями) в основном в узко понимаемых интересах.

У таких руководителей необходимость организации социального партнерства вызывает выраженный когнитивный диссонанс. В эту группу входят в основном сотрудники оперативных и следственных подразделений. У них формируется своеобразный аксиологический барьер, при котором сформированные ранее и доминирующие ценности (социальные установки) приводят к дисбалансу интересов полиции и институтов гражданского общества при осуществлении совместной деятельности, затрудняют либо полностью блокируют формирование партнерских отношений. По мнению М. Марьина и А. Бочковой «...реалии сегодняшнего дня заставляют большинство руководителей искать новые пути и средства в достижении желаемых результатов профессиональной деятельности, подстраиваться под ситуацию, соответствуя своему социальному статусу. А поскольку ценности по своей природе являются достаточно устойчивыми и внеситуативными образованиями, то происходящие изменения не могут так быстро привести к смене ценностных ориентаций личности» [7, с. 119].

И примерно пятую часть опрошенных (18%) мы включили в условную группу «болото». Ее представители не обозначили своего мнения, не встречались в своей практике с фактами социального партнерства, многие даже не слышали об этом феномене, считая его способом решения социально-трудовых вопросов. У них, как правило, отсутствует коммуникативная компетентность, являющаяся, по мнению В. Конечной, «... определенным уровнем сформированных персональных характеристик, знаний, личностного и профессионального опыта общения индивида, позволяющим достичь успешной коммуникации» [5, с. 106].

По мнению Е. Руденского, «... коммуникативная компетентность складывается из способностей: 1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; 2) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; 3) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации» [12, с. 101]. Таким образом, проблема педагогического партнерства общества и полиции

включает в себя как собственно психологические задачи (наличие коммуникативной компетентности всех субъектов партнерского взаимодействия), так и собственно педагогические – формирования и развития коммуникативной компетентности и сотрудников ОВД, и граждан, взаимодействующих с ними.

Во внешней сфере управления органами внутренних дел можно выделить фоновые социально-психологические факторы, не являющиеся частью правовой системы, но оказывающие широкое и устойчивое влияние на нее и состояние правопорядка, а также правовые, криминогенные и криминальные психологические факторы, относящиеся к компетенции органов системы МВД Российской Федерации.

Фоновые социально-психологические факторы составляют обстановку, в которой осуществляется деятельность органов внутренних дел. К наиболее существенным из них можно отнести: социально-экономическую, социально-политическую, социально-психологическую и педагогическую обстановку в регионе. В частности, к собственно психологическим фоновым факторам относятся: состояние и характер основополагающих ценностей общества; уровень образованности и общей культуры населения; состояние и развитие системы образования в регионе; психологическая направленность деятельности средств массовой информации и органов культуры.

К правовым социально-психологическим факторам, по нашему мнению, относятся явления, обусловленные целенаправленной деятельностью органов власти, в том числе органов внутренних дел, и общественных организаций по укреплению правопорядка: степень удовлетворенности граждан деятельностью правоохранительных органов, общественное мнение о деятельности органов правопорядка, особенности правосознания населения, характер связей правоохранительных органов с общественностью, состояние профилактики правонарушений, профессионально-психологическая подготовленность сотрудников органов внутренних дел и т. д.

Криминогенными социально-психологическими факторами выступают непосредственно способствующие возникновению и развитию противоправного поведения. Это и оправда-

ние криминальности в поведении, например, бизнесменов; пренебрежение к нормам морали, часто выдаваемое за избавление от «советских» предрассудков; экстремизм во взаимоотношениях между людьми, распространение наркомании, алкоголизма; гражданская пассивность, привыкание к преступности, ее банализация в сознании масс; бесконтрольное включение компьютерных систем в процессы социального взаимодействия и т. д.)

Криминальные социально-психологические факторы определяются непосредственно преступной деятельностью как отдельных правонарушителей, так и организованных преступных групп. Это коррупция среди государственных чиновников различного ранга и сотрудников правоохранительных органов; негативное воздействие криминальной части населения на традиционные и рыночные ценности; проникновение криминальной субкультуры в молодежную среду и др.

Анализ, оценка и учет руководителями органов внутренних дел всех социально-психологических факторов являются необходимым условием успешности их деятельности. Понимание и учет этих факторов при принятии управленческих решений и осуществлении профессиональных действий, влияющих на сами решения, определение психологических и педагогических проблем, стоящих на пути к поставленным целям, – все это дает возможность оптимизировать жизнедеятельность органов внутренних дел, установить отношения доверия и сотрудничества с населением, совершенствовать кадровую работу в коллективе сотрудников органов внутренних дел, повысить результативность предупреждения и пресечения преступлений в регионе, поддерживать на должном уровне законность и правопорядок.

Несмотря на достаточный мировой опыт по решению проблем правоохранительной деятельности, основанный на частичной децентрализации правоохранительной деятельности и даже делегировании части полномочий от «силовых» ведомств государственным гражданским (муниципальным) структурам, происходит серьезное торможение этого процесса. Его причины во многом субъективны, нежели объективны. В основном они связа-

ны с риском потери работы, власти, страхом остановки вертикальной мобильности и пр. При этом социальная (государственная) потребность не принимается в расчет.

В значительной мере эффективность развития партнерских отношений общества и полиции будет зависеть от поддержки со стороны населения. Основным критерием официальной оценки деятельности полиции в действующем законодательстве предусмотрено изучение общественного мнения. В целях контроля практик установления партнерских отношений МВД России проводит постоянный мониторинг общественного мнения о деятельности полиции, а также мониторинг взаимодействия полиции с институтами гражданского общества. Результаты указанного мониторинга регулярно доводятся до сведения государственных и муниципальных органов, а также граждан через средства массовой информации, сеть Интернет.

Российской полиции, по мнению В. Ермолаева и Д. Ротарь, еще «...предстоит пересмотреть формы сотрудничества с обществом, пережить превращение ее из карательного института общества в институт по предоставлению услуг по безопасности граждан и обеспечению прав человека, развить способ-

ность измениться и приспособиться к своей новой социальной роли на фоне выполнения традиционных функций» [4, с. 95].

Как отмечают европейские полицейисты, организация полиции должна быть направлена «... на развитие нормальных отношений с населением, а при необходимости – на реальное сотрудничество с другими организациями, органами местного самоуправления, неправительственными организациями и другими представителями населения, включая этнические меньшинства» [2].

Противоречие между потребностями реализации гражданских прав и государственно-организованной формой их реализации является одним из основных факторов, определяющих развитие общества. Педагогическое партнерство общества и полиции может стать мощным драйвером формирования гражданского общества, который позволит мягко и последовательно создавать необходимые условия для реализации частных интересов без ущерба для интересов общественных. Партнерство в правоохранительной сфере является не только агентом реализации политики государства, но и субъектом ее активного изменения в соответствии с потребностями и интересами конкретных людей.

Литература

1. Держак А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
2. Европейский кодекс полицейской этики [Электронный ресурс] // Комитет министров Совета Европы (протокол 19 сентября 2001). URL: <http://mvd.ru> (дата обращения: 20.10.2001).
3. Емельянов Ю.Н. Теория функционирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
4. Ермолаев В.В., Ротарь Д.А. Образ организационной культуры реформируемых органов внутренних дел у граждан с различным уровнем доверия к полиции // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 94–102.
5. Концкая В.П. Социология коммуникации. М.: Международный университет Бизнеса и управления, 1997. 304 с.
6. Концепция общественной безопасности в Российской Федерации: утверждена Президентом РФ 14 ноября 2013 г. № Пр-2685 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru> (дата обращения: 15.11.2013).
7. Марьин М.И., Бочкова А.А. Система ценностных ориентаций руководителей органов внутренних дел // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1. С. 113–120.
8. Об участии граждан в охране общественного порядка: Федеральный закон от 2 апреля 2014 г. № 44-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru> (дата обращения: 03.04.2014).
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А ТЕМП, 2009. 944 с.
10. Передня Д.Г. Самоимидж и воспринимаемый имидж полиции России // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 152–157.
11. Послание Федеральному Собранию 3 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru> (дата обращения: 04.12.2015).
12. Руденский Е.В. Социальная психология. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.
13. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 251 с.
14. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 1993. № 4. С. 43–63.

Social Psychological Factors of Pedagogical Partnership between Society and Police

Stolyarenko A.M.*,

*Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Moscow, Russia,
amstol@mail.ru*

Serdyuk N.V.,**

*Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Moscow, Russia,
natalyaserduk@inbox.ru*

Filimonov O.V.*,**

*Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Moscow, Russia,
ofilimonov@yandex.ru*

The paper describes the social psychological factors of pedagogical partnership between the society and the police that were revealed in a study on social psychological readiness (ability) for such partnership. This study also aimed to explore the barriers on the part of the police that interfere with establishing the partnership. The study was conducted in 2016 at the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Heads of law enforcement bodies (N-143) took part in the survey. The outcomes of the research suggest that there are five types of employees with different levels of communicative competence and readiness to carry out pedagogical partnership with citizens. The specifics of the explored phenomenon is that, apart from the social psychological factors of pedagogical partnership themselves, there are also objective legal, criminal and criminal psychological factors that fall within the competence of the bodies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and affect the quality of this partnership.

Keywords: pedagogical partnership, police, society, competencies, barriers, communicative competence, social psychological factors.

References

1. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala [Acmeological basis of development of professional]. Moscow: MPSI. Voronezh: MODJeK, 2004. 752 p.

2. Evropeiskii kodeks politseiskoi etiki [Elektronnyi resurs] [The European code of police ethics]. Komitet ministrov Soveta Evropy (protokol 19 sentyabrya 2001). [The Committee of Ministers of the Council of Europe (Protocol 19 Sep 2001)]. URL: <http://mvd.ru> (Accessed 20.10.2001).

For citation:

Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Filimonov O.V. Social Psychological Factors of Pedagogical Partnership between Society and Police. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 93–100. doi: 10.17759/pse.2017220413 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Stolyarenko Aleksey Mikhailovich*, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, PhD in Psychology, PhD in Pedagogy, Professor, Chief Researcher of the Research Center, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: amstol@mail.ru

** *Serdyuk Natalya Vladimirovna*, PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Academy of Management of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: natalyaserduk@inbox.ru

*** *Filimonov Oleg Viktorovich*, PhD in Sociology, Professor, Chair of Public Management Theory and Methodology, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: ofilimonov@yandex.ru

3. Emel'yanov Yu.N. Teoriya funktsionirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoi kompetentsii [The theory of the functioning and perfection of communicative competence]. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 183 p.
4. Ermolaev V.V., Rotar' D.A. Obraz organizatsionnoi kul'tury reformiruemykh organov vnutrennikh del u grazhdan s razlichnym urovniami doveriya k politzii [The way organizational culture in reforming the internal Affairs bodies of the citizens with different levels of confidence in the police]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, no 4, pp. 94–102. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Konetskaya V.P. Sotsiologiya kommunikatsii [Sociology of communication]. Moscow: Mezhdunarodnyi universitet Biznesa i upravleniya, 1997. 304 p.
6. Kontseptsiya obshchestvennoi bezopasnosti v Rossiiskoi Federatsii: utverzhdena Prezidentom RF 14 noyabrya 2013 g. № Pr-2685 [Elektronnyi resurs] [The concept of public security in the Russian Federation: approved by President of the Russian Federation of November 14, 2013 № PR-2685]. URL: <http://kremlin.ru> (Accessed 15.11.2013).
7. Mar'in M.I., Bochkova A.A. Sistema tsennostnykh orientatsii rukovoditelei organov vnutrennikh del [The system of value orientations of leaders of internal Affairs bodies]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* [Applied legal psychology], 2015, no. 1, pp. 113–120.
8. Ob uchastii grazhdan v okhrane obshchestvennogo por'yadka: federal'nyi zakon ot 2 aprelya 2014 g. № 44-FZ [Elektronnyi resurs] [The participation of citizens in public order protection: the Federal law from April 2, 2014 No. 44-FL]. URL: <http://kremlin.ru> (Accessed 03.04.2014).
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: A TEMP, 2009. 944 p.
10. Perednya D.G. Samoimidzh i vosprinimaemyi imidzh politzii Rossii [Elektronnyi resurs] [Samoyeds and perceived image of the police]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2016, no. 1, pp. 152–157.
11. Poslanie Federal'nomu Sobraniyu 3 dekabrya 2015 [Elektronnyi resurs] [The message to the Federal Assembly on 3 December 2015]. URL: <http://kremlin.ru> (Accessed 04.12.2015).
12. Rudenskii E.V. Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: INFRA-M; Novosibirsk: NGAJeiU, 1997. 224 p.
13. Kondrat'ev M.Ju. (ed.) Slovar' [Dictionary]. In Petrovskii A.V. (eds.), *Psikhologicheskii leksikon. Entsiklopedicheskii slovar'*: v 6 t. [The psychological lexicon. Encyclopaedic dictionary in six volumes]. Moscow: PER SJe, 2006. 251 p.
14. Khabermas Yu. Teoriya kommunikativnogo deistviya [The theory of communicative action]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya* [The Moscow University Herald. Series 7: philosophy], 1993, no. 4, pp. 43–63. (In Russ., abstr. in Engl.).

Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды

Ходякова Н.В.*,

ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», Волгоград, Россия,
hodyakova@rambler.ru

Митин А.И.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
mitin_ai@mail.ru

Рассматриваются проблемы и пути реализации в педагогическом проектировании актуальной парадигмы образования, ориентированной на развитие личности обучающегося. Анализируются взгляды исследователей в области психологии и педагогики на феномен образовательной среды и ее особую роль в личностном развитии человека. Уточняется, что развитие личности обучающегося происходит в процессе его ситуационного взаимодействия с образовательной средой в результате актуализации специфических психологических механизмов. Приводится типология ситуаций развития личности в образовательной среде: когнитивной ориентировки; предметно-деятельностной ориентировки; ценностно-смысловой ориентировки; целостной ориентировки. Каждому из типов ситуаций поставлены в соответствие свои базовые психологические механизмы развития личности. Показано, что ведущие психологические механизмы каждой из четырех типов личностно развивающих ситуаций взаимосвязаны между собой по принципу дополнения активности обучающегося во внешнем плане его внутренней активностью.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогическое проектирование, личность, развитие личности, психологические механизмы развития личности.

Для цитаты:

Ходякова Н.В., Митин А.И. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 101–109. doi: 10.17759/pse.2017220414

* Ходякова Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, начальник кафедры информатики и математики, ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», Волгоград, Россия. E-mail: hodyakova@rambler.ru

** Митин Александр Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: mitin_ai@mail.ru

Образовательная парадигма XXI в. ориентирована на развитие человека как личности. Развитие личностных свойств индивида культивирует в нем истинно человеческое, делает его субъектом собственной жизни, так как формирует его индивидуальный опыт критической оценки происходящих событий и поступающей информации, позволяет противостоять манипуляциям и деструктивным воздействиям, определять личностные смыслы и цели своей активности, делать нравственный выбор, творчески изменять свое окружение, строить диалогические отношения с другими людьми и т. д.

Личностное развитие человека в качестве основного социокультурного и образовательного ориентира закреплено в различных международных и российских документах. Так, «Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций» (2000) в качестве важнейших целей развития человечества называет утверждение человеческого достоинства, уважение прав и свобод человека, в том числе его права на развитие. В докладах Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО (2003) достижение целей развития человека связывается с образованием как основой реализации потенциала личности. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) конкретизирует эти положения, уточняя, что приоритетным в российском образовании является принцип свободного развития личности.

В различных психолого-педагогических исследованиях показано, что развитие личности в ходе образования – это процесс, который не полностью детерминирован педагогом, в нем активную роль играют также обучающийся и образовательная среда. О необходимости рассмотрения проблемы развития обучающегося через призму его взаимодействия с образовательной средой пишет В.И. Панов [14]. Ю.С. Мануйлов обращает внимание на то, что электронный контекст образования, создавая своеобразную «среду обитания» современных юношей и девушек, все чаще выходит из зоны педагогического контроля [24]. Идеи педагогического освоения образовательной среды посредством проектирования педагогами ее характеристик, а также ответствен-

ности педагогов за ее качество высказывает В.А. Ясвин [25]. Эти и другие точки зрения фокусируют внимание на особой роли и значимости образовательной среды в личностно ориентированном образовании, что требует дальнейшего научного изучения ее развивающей сущности, структуры, а также психологических механизмов развития личности.

В диссертационных работах психологов и педагогов образовательная среда определяется и моделируется по-разному. Часть исследователей (В.А. Кучер, Е.В. Черновой и др.) считают, что образовательная среда – это совокупность условий учебной деятельности (средств обучения), характеризующаяся свойствами вариативности и гибкости [11; 21]. Некоторые ученые (Е.А. Бауэр и др.) полагают, что образовательная среда – это модель синергетического жизненного пространства, которая должна репрезентировать структуру социальных отношений [1]. Представители еще одной группы, строя дефиниции образовательной среды, в первую очередь обращают внимание на ее личностно развивающие функции. Например, В.И. Панов образовательной средой называет совокупность компонентов (пространственно-предметных, коммуникативных, деятельностных и субъектных, т. е. относящихся к субъектам), в ситуационном взаимодействии с которыми развивается человек [14], а Т.В. Зобнина под образовательной средой понимает целостную организацию личностно развивающего педагогического процесса, включающую психологические механизмы саморазвития человека [7]. Результаты проведенных нами исследований [20] также подтверждают необходимость учета в ситуационно-средовом проектировании образования психологических механизмов развития личности, опоры на закономерные взаимосвязи личностных и средовых факторов. Почему важно раскрыть механизмы развития, и о каких психологических механизмах идет речь?

Выявление психологических механизмов личностного развития позволяет научно объяснить этот процесс развития, проникнуть в его сущность, установить закономерный ход событий [16]. Во взаимодействии человека с образовательной средой исследователи

выделяют следующие группы психологических механизмов личностного развития: целеобразование, рефлексивная самоорганизация, интериоризация, идентификация [7]; диалог, характеризуемый устойчивыми и эмоционально-позитивными межличностными коммуникациями [17]; непрерывная оценка среды на предмет имеющихся рисков, рефлексия [10]; адаптация (понимаемая как достижение оптимального взаимодействия личности и среды), интериоризация [1]; механизм принятия и обретения «собственного» [22]; механизмы переживания, конфликта смыслов, понимания, «оживления» знаний, ценностной ориентации, мотивации, смыслообразования, экстериоризации, обеспечения смысловой и временной перспективы [13]. Как видно из приведенного перечня психологических механизмов, их продуктивное использование в личностно развивающем образовании требует их упорядочивания, понимания, в какую именно ситуацию требуется включить тот или иной механизм.

В соответствии с научными разработками в области психологии социальных ситуаций [2; 3], нам удалось уточнить модель образовательного процесса, в основе поэтапного развертывания которого лежит закономерная смена ситуаций взаимодействия обучающегося с образовательной средой со встроенными в них личностно-развивающими психологическими механизмами. Данная динамическая модель описывает ситуационный цикл развивающего взаимодействия личности с образовательной средой, состоящий из четырех этапов. Остановимся на ней более подробно.

Ситуационный цикл индивидуального развития начинается с этапа вхождения обучающегося в новую образовательную среду (поступление в образовательное учреждение, переход на новую ступень образования, смена учебного коллектива, педагогов и т. п.). На этом первом ситуационном этапе личность во взаимодействии с образовательной средой испытывает на себе такие средовые воздействия, которые ранее не испытывала, фактически выступает в роли объекта по отношению к активной среде. Для своего успешного функционирования в среде личности необходимо

ответить на вопрос: «Что представляет собой данная образовательная среда?», составить об этой среде максимально адекватное представление, т. е. познакомиться с представленными в среде объектами и другими субъектами, узнать действующие в данной среде нормы, требования и правила, выявить возможные психологические риски и пути их преодоления. Этот процесс когнитивной ориентировки в новой образовательной среде (познания и структурирования среды), сравнения окружающей реальности со своими ожиданиями предполагает актуализацию внутренних механизмов идентификации и защиты.

Психологический механизм идентификации действует как через первичное восприятие символического контекста среды, так и через вторичное восприятие, направленное усвоение принятых в данной среде образцов деятельности и поведения [12]. Субъект сравнивает воспринимаемое с уже имеющимся у него опытом, начинает играть в данной среде определенную роль и таким образом изменяет свое Я, взаимодействуя с внешне заданными условиями среды. *Психологический механизм защиты* позволяет минимизировать негативные эмоциональные переживания, возникающие в результате действия средовых стрессоров (увеличенная учебная нагрузка, избыточность информации, дефицит времени и т. д.). Благодаря действию этого механизма у обучающегося сохраняется необходимый уровень жизнедеятельности и психологического благополучия, сохраняется целостная Я-концепция [9]. Как видно из приведенных кратких характеристик обсуждаемых механизмов, они дополняют друг друга: идентификация обеспечивает изменения в личностных структурах, а защита – сохранение личностной целостности.

После первичных психологической адаптации и когнитивной ориентировки обучающегося, сопровождающихся выработкой определенных представлений об образовательной среде, он ощущает потребность объективно оценить свои способности в данном средовом окружении. Обучающийся задается вопросом: «Что представляю собой я сам, каковы мои реальные возможности?». Отвечая на этот вопрос, индивид как субъект вступает во взаи-

модействие с компонентами образовательной среды (предметами и людьми), пробует свои силы, пытается мотивированно действовать, используя различные ресурсы, средства и способы деятельности и общения. Наступает ситуация предметно-деятельностной ориентировки, в которой срабатывают психологические механизмы свободного выбора элементов среды и «игры со средой», когда субъект самостоятельно и целенаправленно выделяет из среды определенные компоненты, производит с ними действия, наблюдает результаты.

Психологический механизм свободного выбора предполагает развитие опыта самостоятельности и уменьшение внешней регламентации деятельности обучающегося [6]. Свободный выбор создает психологические основы для самостоятельного определения обучающимся своего индивидуального образовательного маршрута [19]. Возможность выбора позволяет обучающемуся чувствовать себя в образовательной среде не объектом воздействия, а субъектом. *Психологический механизм игры* обеспечивает развитие такого опыта произвольных деятельности и поведения, который, с одной стороны, увеличивает его степени свободы, а, с другой стороны, отвечает определенным правилам, способствует естественной интериоризации социальных образцов и эталонов [5]. Заметим, что и эти психологические механизмы личностного развития дополняют друг друга: свободный выбор обеспечивает условия для проявления личностной активности и самостоятельности, а игра – поощряет свободное самопроявление, но при этом направляет субъектную активность в социально приемлемое русло.

После получения адекватных представлений о среде и объективных знаний о своих возможностях обучающийся сопоставляет выстроенные в его сознании образ среды и образ Я с аналогичными представлениями других субъектов образовательного процесса, в результате чего формируется система взглядов и убеждений, соотношенная с социальными идеалами и ценностями и называемая личностной позицией. В данной ситуации внутренняя активность личности начинает превалировать над активностью среды. Высказывая по тому или иному информацион-

ному поводу собственное мнение в учебном микросоциуме, обучающийся ищет ответ на вопрос: «Какое мое отношение к себе и своему окружению? Что меня устраивает, а что – нет?». Описываемая ситуация ценностно-смысловой ориентировки приводит к оформлению личностной позиции у обучающегося лишь при условии актуализации психологических механизмов рефлексии и диалога.

Психологический механизм рефлексии позволяет обучающемуся осознать личностные смыслы своей активности, развить опыт ценностных ориентаций, когнитивной и психологической саморегуляции [15], выработать адекватную самооценку в сравнении идеального и реального образов Я. Благодаря этому механизму индивидуальный опыт обучающегося подвергается анализу и ценностно-смысловой ревизии, обучающийся уже не просто проявляет, но и осознать себя как субъект, принимает на себя нравственную ответственность за свои действия. *Психологический механизм диалога* восполняет несамодостаточность человека, обеспечивает его «встречу» и обмен смыслами и ценностями с другими личностями [18]. Если рефлексия обеспечивает отражение внешнего мира во внутреннем, то диалог обеспечивает экстериоризацию, самопрезентацию внутреннего мира обучающегося в образовательной среде. Актуализация этих механизмов в их единстве обеспечивает непрерывное развитие позиции личности.

Ситуационный цикл развития личности во взаимодействии с образовательной средой заканчивается ситуацией целостной ориентировки, в которой обучающийся в соответствии с накопленным у него опытом когнитивной, предметно-деятельностной и ценностно-смысловой ориентировки на основе сложившейся у него позиции (моделью, замыслом проекта и т. п.) осуществляет инновационные изменения в образовательной среде. Благодаря этим изменениям обучающийся реализует свой творческий потенциал, самоутверждается как личность. Реализуя активность в ситуации целостной ориентировки, субъект отвечает на вопрос: «Как я могу доказать свою правоту, смогу ли реализовать задуманное?». В этой ситуации в действие вступают механизмы творчества и саморегуляции.

Психологический механизм творчества позволяет преодолеть отчуждение личности обучающегося от образовательного процесса, реализовать природные задатки и креативные потребности человека как в создании определенного предмета культуры (учебного проекта, произведения и т. п.), так и в самосоздании [4], на основе этого механизма человек проявляет не только свою субъектность, но и индивидуальность, свой собственный стиль мышления, деятельности и общения. Творчество несовместимо с регламентацией, с ограничением возможностей. *Психологический механизм саморегуляции* предполагает самостоятельное и целенаправленное самозменение [8], корректировку личностной позиции в соответствии с производимыми в среде изменениями и культурно-нравственными императивами. Творчество в процессе развития личности не может не сопровождаться саморегуляцией, так как личность – это всегда социальный субъект [23]. Изменяя образовательную среду, обучающийся изменяется сам, и наоборот.

Краткое описание психологических механизмов личностного развития в образовательной среде показало, что на каждом этапе ситуационного цикла развития личностного опыта обучающегося они образуют парное единство, подобно тому, как единое целое образует дихотомия «личность–среда».

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что:

1) ценностно-целевая ориентация образования на развитие личности предполагает его

интерпретацию как образовательной среды, в проектировании которой участвуют не только педагоги, но и обучающиеся;

2) проектирование личностно развивающей образовательной среды на научной основе предусматривает учет ситуационных психологических механизмов взаимодействия обучающегося с этой средой;

3) ситуационный цикл взаимодействия личности обучающегося с образовательной средой может моделироваться как последовательная смена ситуаций четырех типов: когнитивной ориентировки личности в образовательной среде; ее предметно-деятельностной ориентировки; ценностно-смысловой ориентировки; целостной ориентировки;

4) каждому из названных типов ситуаций «обучающийся–образовательная среда» соответствуют свои ведущие психологические механизмы личностного развития: идентификации и защиты; свободного выбора и игры; рефлексии и диалога; творчества и саморегуляции;

5) любой из представленных механизмов сопоставлен со своим парным механизмом, вместе с которым они обеспечивают органическую взаимосвязь внутреннего мира личности и внешней по отношению к ней образовательной среды;

6) учет ведущих психологических механизмов личностного развития в педагогическом проектировании образовательных сред и ситуаций позволяет естественным и закономерным способом обеспечить непрерывное и поступательное развития личности в ходе образования.

Литература

1. Бауэр Е.А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 503 с.
2. Гришина Н.В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 2.
3. Гришина Н.В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 58–68.
4. Гумерова Р.В. Исследование творчества в коммуникативной парадигме // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 2(6). С. 17–26.

5. Жажева Д.Д., Жажева С.А. Теоретические основы формирования лингвистических знаний у младших школьников посредством дидактической игры // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2013. № 2. С. 110–115.

6. Зайцев В.В. Методика использования ситуаций свободного выбора учебных заданий на уроках математики в начальной школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5. Т. 69. С. 91–96.

7. Зобнина Т.В. Система психологической подготовки студентов – будущих педагогов в инновационной образовательной среде педагогического вуза: дисс. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 435 с.

8. Коноплева И.Н., Проничева М.М. Влияние субъективных особенностей образа Я на способность к саморегуляции студентов-юристов [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/p3/63805.shtml> (дата обращения: 07.07.2017).
9. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2012. № 1. Т. 5. С. 36–47.
10. Крук В.М. Психологическое обеспечение личностной надежности специалиста силовых структур: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 502 с.
11. Кучер В.А. Формирование профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД РФ в образовательной среде современного военного института: дисс. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 2012. 432 с.
12. Мионов Д.Д. Субъект и культура: механизм идентификации // Вестник Санкт-Петербургского университета культуры и искусств. 2015. № 3 (24). С. 126–129.
13. Пазухина С.В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2012, 423 с.
14. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
15. Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.
16. Самылова О.А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде // Теория и практика общественного развития. 2013. № 2. С. 66–69.
17. Телепова Н.Н. Психолого-педагогическая концепция формирования психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам: дисс. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 324 с.
18. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 1. С. 34–63.
19. Фокина И.В. Ситуации свободного выбора в процессе профессионального обучения // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 170–172.
20. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дисс. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2013. 465 с.
21. Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 303 с.
22. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 2. С. 26–32.
23. Шувалов А.В. Методологические установки психологического человекознания // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 3. С. 5–29.
24. Электронная среда в образовании: движение в будущее: Материалы Международной заочной научно-практической конференции (Нижний Новгород, 17 марта 2013 года) / Отв. ред. Ю.С. Мануйлов. Нижний Новгород: Центр научных инвестиций, 2013. 288 с.
25. Ясвин В.А. Отношение педагогов к учащимся как фактор качества образовательной среды // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 143–153.

Addressing Psychological Mechanisms of Personality Development in Educational Environment Design

Khodyakova N.V.*,

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation, Volgograd, Russia,
hodyakova@rambler.ru

Mitin A.I.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
mitin_ai@mail.ru

The paper discusses the problems and ways of implementing in educational design the relevant educational paradigm that focuses on personality development in students. The authors analyse various approaches in psychology and pedagogics to the phenomenon of educational environment and its special role in personality development of individuals. As it is shown, personality development in students occurs in the process of their situational interaction with educational environment and as a result of actualization of specific psychological mechanisms. The paper provides a typology of situations of personality development in educational environment (cognitive orientation; object and activity orientation; values and meaning orientation; holistic orientation). Each type of situation corresponds with its own basic psychological mechanisms of personality development. It is argued that the major psychological mechanisms of each of the four types of personality development situations are interrelated following the principle of complementing outer activity of the student with inner activity.

Keywords: educational environment, educational design, personality, personality development, psychological mechanisms of personality development.

References

1. Bauer E.A. Nauchno-practicheskiye osnovy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii podrostkov-migrantov [Scientific and Practical Grounds of Psychological and Pedagogical Maintenance of Teenagers-Migrants' Social and Psychological Adapting. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 503 p.
2. Grishina N.V. Situatsionniy podkhod i yego empiricheskiye prilozheniya [Situational Approach and its Empirical Appendix]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* [Psychological Research], 2012. Vol. 5, no. 24, pp. 2. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Grishina N.V. Situatsionniy podkhod: issledovatel'skiye zadachi i prakticheskiye vozmozhnosti [Situational Approach: Research Aims and Practical Opportunities]. *Vestnik SPbGU* [Saint-Petersburg State University Newsletter. Ser. 16], 2016, no. 1, pp. 58–68. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Gumerova R.V. Issledovaniye tvorchestva v kommunikativnoy paradigme [Researching Creativity in Communicative Paradigm]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Newsletter], 2012, no. 2(6), pp. 17–26. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Zhazheva D.D., Zhazheva S.A. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya lingvisticheskikh znaniy u

For citation:

Khodyakova N.V., Mitin A.I. Addressing Psychological Mechanisms of Personality Development in Educational Environment Design. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 101–109. doi: 10.17759/pse.2017220414 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Khodyakova Natalia Vladimirovna, PhD in Pedagogy, Head of Chair of Computer Science and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of the Internal Affairs of the Russian Federation, Volgograd, Russia. E-mail: hodyakova@rambler.ru

** Mitin Alexander Ivanovich, PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Applied Informatics and Multimedia, Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: mitin_ai@mail.ru

- mladshikh shkol'nikov posredstvom didakticheskoy igry [Theoretical Grounds of Formation of Linguistic Knowledge among Junior Students by means of Didactic Game]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta [Maykop State Technological University Newsletter]*, 2013, no. 2, pp. 110–115. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zaytsev V.V. Metodika ispol'zovaniya situatsiy svobodnogo vybora uchebnykh zadaniy na urokakh matematiki v nachal'noy shkole [Methodology of Using Situations of Home Tasks Free Choice at the Primary School Mathematics Lessons]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Volgograd State Pedagogical University Newsletter]*, 2012, no. 5. Vol. 69, pp. 91–96. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zobnina T.V. Sistema psikhologicheskoy podgotovki studentov – budushikh pedagogov v innovatsionnoy obrazovatel'noy srede pedagogicheskogo vuza [System of Students – Future Educators Psychological Training in the Pedagogical Higher Educational Institution Innovational Educational Environment. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Novgorod, 2012. 435 p.
8. Konopleva I.N., Pronicheva M.M. Vliyanie subyektivnykh osobennostey obraza Ya na sposobnost' k samoregulyatsii studentov-yuristov [Electronic Resource] [I-Image Subjective Specificities Influence on Students-Lawyers' Self-Direction]. *Psikhologiya I pravo [Psychology and Justice]*, 2013, no. 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63805.shtml> (Accessed 07.07.2017).
9. Kruzhkova O.V. Psikhologicheskaya zashita i sovladaniye: fenomenologicheskoye sootnosheniye i struktura [Psychological Defence and Mastering: Phenomenological Correlation and Structure]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina [Leningrad State Pushkin University Newsletter]*, 2012, no. 1, B. 5, pp. 36–47. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kruk V.M. Psikhologicheskoye obespecheniye lichnostnoy nadezhnosti spetsialista silovykh struktur [Psychological Supporting Personality Reliability of Specialists from Security Ministries. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 502 p.
11. Kucher V.A. Formirovaniye professional'noy ustoychivosti ofitserov vnutrennikh voysk MVD RF v obrazovatel'noy srede sovremennogo voyennogo instituta [Formation of Professional Steadiness of Officers of Russian Internal Military Forces in the Modern Military Institute Educational Environment. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Vladikavkaz, 2012. 432 p.
12. Mironov D.D. Subyekt i kul'tura: mekhanizm identifikatsii [Subject and Culture: Mechanism of Identification]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta kul'tury i iskusstv [Saint-Petersburg University of Culture and Arts Newsletter]*, 2015, no. 3 (24), pp. 126–129. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Pazukhina S.V. Tsennostnoye otnosheniye budushego pedagoga k lichnosti uchashesyaya: antropologicheskii podkhod [Future Educator's Axiological Attitude to Student's Personality: Anthropological Approach. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 423 p.
14. Panov V.I. Ekopsikhologicheskkiye vzaimodeystviya: vidy I tipologiya [Ecopsychological Interactions: Kinds and Typology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2013, no. 3, pp. 13–27. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Prokhorov A.O., Chernov A.V. Vliyanie refleksii na psikhicheskiye sostoyaniya studentov v protsesse uchebnoy deyatelnosti [Influence of Reflection on Students Mental States in the Process of Studying]. *Ekspериментальная psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2014. Vol. 7, no. 2, pp. 82–93. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Samylova O.A. Psikhologicheskkiye mekhanizmy dukhovno-nravstvennogo razvitiya v yunosheskom periode [Psychological Mechanisms of Mental and Moral Development during Adolescent Period]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya [Social Development Theory and Practice]*, 2013, no. 2, pp. 66–69. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Telepova N.N. Psikhologo-pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti k additivnym faktoram [Psychological and Pedagogical Conception of Formation of Personality's Psychological Fixity to Addictive Factors. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Nizhny Novgorod, 2012. 324 p.
18. Topol'skaya T.A. O ponyatii "dialog" v psikhologicheskikh issledovaniyakh obsheniya i konsul'tativnoy praktike [About the Notion "Dialogue" in Psychological Research of Communication and Consultative Practice]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative Psychology and Psychotherapy]*, 2012, no. 1, pp. 34–63. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Fokina I.V. Situatsii svobodnogo vybora v protsesse professional'nogo obucheniya [Free Choice Situations in the Process of Professional Education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects of Science and Education]*, 2013, no. 5, pp. 170–172.
20. Khodyakova N.V. Situatsionno-sredovoy podkhod k proyektirovaniyu lichnostno razvivayushikh obrazovatel'nykh sistem [Situational and Environmental Approach to Personality Developing Educational Systems Design. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Volgograd, 2013. 465 p.
21. Chernobay E.V. Metodicheskkiye osnovy podgotovki uchiteley k proyektirovaniyu uchebnogo protsessa v sovremennoy informatsionnoy obrazovatel'noy srede (v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya) [Methodological Grounds of Training Teachers for Educational Process Design in Modern Informational Educational Environment (in the System of Supplementary Vocational Education). Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2012. 303 p.
22. Shamlikashvili Ts.A. Khazanova M.A. Metod "shkol'naya mediatsiya" kak sposob sozdaniya

bezopasnogo prostranstva I ego psikhologicheskiye mekhanizmy [Method "School Mediation" as Means of Creating Safe Area and its Psychological Mechanisms]. *Psikhologicheskaya nauka I obrazovaniye* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 2, pp. 26–32. (In Russ., abstr. in Engl.).

23. Shuvalov A.V. Metodologicheskiye ustanovki psikhologicheskogo chelovekoznaniya [Methodological Settings of Psychological Anthropology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Consultative Psychology and Psychotherapy*], 2012, no. 3, pp. 5–29. (In Russ., abstr. in Engl.).

24. Manuylov Yu.S. (ed.) Elektronnaya sreda v obrazovanii: dvizheniye v budushee: Materialy

Mezhdunarodnoy zaочноy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Nizhniy Novgorod, 17 marta 2013 goda) [Electronic Environment in Education: Step to the Future: Materials of the International External Scientific and Practical Conference (Nizhniy Novgorod, 17 March 2013)]. Nizhniy Novgorod, Scientific Investments Centre, 2013. 288 p.

25. Yasvin V.A. Otnosheniye pedagogov k uchashimsya kak faktor kachestva obrazovatel'noy sredy [Educators' Attitude to Students as a Factor of Educational Environment Quality]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2013, no. 3, pp. 143–153. (In Russ., abstr. in Engl.).

Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений

Лидская Э.В.*,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
elidskaya@gmail.com

Мдивани М.О.**,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
mdivanim@gmail.com

Рассматривается связь между гендерными представлениями и субъект-средовыми взаимодействиями на примере ТВ и Интернета. Выделены объектный, субъектный и квазисубъектный типы таких взаимодействий. В исследовании приняли участие 400 респондентов, из них 40% мужчин и 60% женщин в возрасте от 18 до 65 лет, которые заполняли два онлайн опросника. Один опросник (GRBS) был направлен на оценку склонности к традиционным или современным гендерно-ролевым представлениям. Другой опросник – методика, разработанная на основе экопсихологических типов взаимодействия с информационной средой. Анализ результатов показал связь между гендерными представлениями и типами взаимодействия с ТВ и Интернетом. Установлено, что взаимодействия с ТВ чаще всего относятся к объектному типу, и реже всего – к квазисубъектному. У респондентов, имеющих традиционные гендерные взгляды, показатели по всем трем типам взаимодействий оказались более высокими, чем у респондентов, придерживающихся современных гендерных взглядов. Наличие связи между гендерными стереотипами и Интернетом обнаружено только у женщин и только в случае квазисубъектного типа взаимодействия.

Ключевые слова: субъект-средовые взаимодействия, ТВ, Интернет, объектный, субъектный, квазисубъектный, гендерные представления, традиционные, современные.

Для цитаты:

Лидская Э.В., Мдивани М.О. Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 110–119. doi: 10.17759/pse.2017220415

* Лидская Элеонора Викторовна, младший научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: elidskaya@gmail.com

** Мдивани Марина Отаровна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: mdivanim@gmail.com

Гендерный аспект типов субъект-средовых взаимодействий с информационной средой ТВ и Интернета

Жизнь современного человека протекает в постоянном обмене информацией между людьми и окружающей средой. С позиции экопсихологического подхода к развитию психики, «... под информационной средой понимается совокупность (или система) условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения потребности человека в разного рода информационных взаимодействиях с окружающей средой и с представляющими ее людьми (субъектами)» [7, с. 23]. Согласно этому подходу, характерной особенностью взаимодействий с информационной средой является то, что и ТВ и Интернет могут выступать для индивида не только в качестве объектов, но и в качестве субъектов или квазисубъектов такого взаимодействия.

Например, мы включаем ТВ, чтобы узнать прогноз погоды, или обращаемся к Интернету, чтобы ознакомиться с курсом валюты. В обоих случаях и ТВ и Интернет являются техническим источником получения информации и, соответственно, играют роль объекта информационного взаимодействия, из которого извлекается необходимая информация.

В других ситуациях ТВ и Интернет могут быть источником (проводником) психологического воздействия на человека и тем самым выступать в роли субъекта информационного взаимодействия. Например, любой рекламный ролик воздействует на сознание человека таким образом, чтобы сформировать у пользователя потребность в приобретении определенного товара.

При этом бывают ситуации, когда по отношению к ТВ и Интернету возникает некая эмоциональная привязанность, т. е. когда индивид наделяет телевизор или компьютер человеческими, субъектными качествами, персонифицирует их и разговаривает с ними как с живыми, переживает, скучает без них. Используя термин С.Д. Дерябо [2], пользователь субъективизирует телевизор или компьютер, наделяя его субъектными качествами. В этом случае ТВ и Интернет будут рассматриваться нами как квазисубъект информационного взаимодействия.

Указанные типы взаимодействия с ТВ и Интернетом находят свое проявление в индивидуальных предпочтениях тех или иных телепрограмм и интернет-сервисов. Например, если индивид захочет получить заряд бодрости и веселья, то он, скорее всего, выберет юмористическую телепередачу или юмористический сайт в Интернете. Если же у индивида возникла потребность обсудить какие-то вопросы с другими людьми, то он, скорее всего, выберет социальную сеть в Интернете.

Как известно, ТВ и Интернет знакомят нас с разными социальными и личностными проблемами, способами их решения, стереотипами поведения людей в разных жизненных ситуациях. Поэтому отношение людей к данной информации и, соответственно, информационные предпочтения обусловлены разными социальными и личностными факторами. Одним из таких факторов выступают гендерные различия, которые выражаются в традиционных или же современных гендерных представлениях и стереотипах.

Понятия «гендер», «гендерные стереотипы», «гендерные представления» и т. п. появились, чтобы подчеркнуть историческую и культурную обусловленность мужского (мужественного, маскулинного) и женского (женственного, феминного) типов поведения мужчин и женщин [5; 8 и др.]. При этом подчеркивается, что гендерные стереотипы имеют социально и культурно обусловленный характер и выполняют нормативную и регуляторную функции в обществе, определяя «мужской (маскулинный)» и «женский (феминный)» типы ролевого поведения мужчин и женщин и, соответственно, их информационные предпочтения.

Одни авторы делают акцент на личностных аспектах гендерного поведения: «гендерные стереотипы – это схематизированный набор представлений о персональных характеристиках мужчин и женщин» [13, с.78]. Другие авторы выводят на первый план социальный аспект гендерных представлений и стереотипов [14 и др.].

Так, И.С. Клецина [5] выделяет три группы исследований, посвященных гендерным стереотипам. В первую входят исследования, в которых стереотипы маскулинности/феминности рассматриваются как личностные свойства мужчин и женщин. Вторую группу

представляют исследования, в которых гендерные стереотипы рассматриваются с позиции семейных и профессиональных ролей мужчины и женщины. В третью группу вошли исследования, где гендерные стереотипы соотносятся с экспрессивными (предполагается, феминными) и инструментальными (предполагается, мускулиными) особенностями деятельности. Этот же автор показывает, что, хотя гендерные стереотипы были предметом исследования в психологии и социологии пола, наиболее значительный вклад в развитие психологии гендерных отношений был сделан в рамках социальной психологии.

Несмотря на значительные различия в определениях гендерных представлений и стереотипов, авторы сходятся во мнении, что их формирование происходит под непосредственным влиянием социальных условий и факторов: семьи, образования, СМИ и т. п. При этом ТВ и Интернет оказывают решающее влияние на их формирование [4; 5; 10 и др.].

Как отмечает Е.А. Соколова [11, с. 777]: «Обладая широким спектром возможностей воздействия на сознание людей, масс-медиа крупных городов манипулируют представлениями людей о том, какими следует быть женщине или мужчине, прибегая к набору гендерных стереотипов. Так, в последнее время образ женщин в СМИ представлен разносторонне, но комплекс стереотипных представлений, связанных с положением женщины в обществе, семье, ее социальных ролях продолжает существовать». В другой своей статье Е.А. Соколова [12] обращает внимание читателя на то, что в рамках журналистики гендерные стереотипы используются, с одной стороны, как инструмент коммуникации с читателем, а, с другой стороны, – как инструмент манипуляции общественным сознанием. При этом ею выделены три группы гендерных стереотипов: «Табу», «Предписания», «Идеал».

Образ женщины на ТВ представлен многочисленными телесюжетами, где явно или косвенно проводится мысль, что предназначение женщины – «семейный очаг», забота о муже и детях, стирка и готовка еды, умелое пользование косметикой, чтобы придать себе соблазнительный вид. В отличие от этого, образ мужчины на экране ТВ чаще демонстрирует его

деловой облик, профессиональные качества, способность проявлять инициативу и принимать решения, достигать успеха и т. п. [10].

Особенно ярко гендерные стереотипы используются в рекламных целях: «... успех рекламы зависит от обращенности к устойчивым гендерным конструктам и стереотипам» [1, с. 185], к неосознаваемым на рациональном уровне шаблонам нашего восприятия межполовых отношений мужчины и женщины [3].

Гендерные различия находят свое проявление в том числе в «мужских» и «женских» предпочтениях пользователей Интернета. Д.А. Сафронов [9] приводит данные, согласно которым: «Женщины предпочитают информацию на следующие темы: юмор (64%), культура, литература и искусство (62%), образование (54%), досуг и хобби (48%), новости (48%). При этом женщины больше, чем мужчины, интересуются информацией об образовании (54% и 41% соответственно), культуре и искусстве (62% и 41%), путешествиях и туризме (35% и 22%), семье и детях (22% и 10%), медицине и диетах (36% и 13%), досуге и хобби (48% и 33%). Напротив, женщин-пользователей меньше интересует информация о программах и вычислительной технике (30% и 74% соответственно), новинках Интернета (38% и 59%), спорте (13% и 20%), товарах и ценах (27% и 44%), политике (20% и 35%)».

Наряду с традиционными гендерными представлениями, в последние десятилетия все большее распространение получают современные гендерные взгляды, пропагандирующие равенство мужчин и женщин в социальном плане. В настоящее время женщины все чаще стали выполнять традиционно «мужские» функции: зарабатывать деньги, занимать руководящие должности на производстве и в политике (есть даже случаи, когда женщины занимают посты премьер-министра и министра обороны страны) и т. д. В то время как мужчины начинают брать на себя заботу о детях и другие семейные проблемы [10]. Поэтому в настоящее время в сознании людей представлены как традиционные, так и современные представления о гендерных ролях мужчины и женщины.

Это означает, что при эмпирическом исследовании типов информационного взаимо-

действия с ТВ и Интернетом следует учитывать, каких гендерных представлений (традиционных или же современных) придерживаются наши респонденты, что и определило проблему нашего исследования. При этом в качестве гипотезы мы предположили, что люди, разделяющие традиционные представления о гендерных ролях, будут чаще вступать в квазисубъектные взаимодействия с информационной средой, чем люди, разделяющие современные гендерные представления.

Процедура и методики исследования

Эмпирическая часть исследования состояла из двух этапов. На первом выявлялись гендерно-ролевые представления у респондентов нашей выборки. Для этого была использована однофакторная шкала гендерно-ролевых представлений GRBS [15], предварительно переведенная и адаптированная на российской выборке. Ответы на вопросы этой шкалы позволяют определить, соответствуют ли представления наших респондентов традиционным гендерным представлениям (мужчина – главный) или же современным представлениям (мужчина и женщины равны) о роли мужчин и женщин в обществе.

На втором этапе выявлялись частота взаимодействий респондентов с ТВ и Интернетом и их индивидуальные предпочтения в выборе телевизионных программ и интернет-сервисов. Для этого была использована специально разработанная анкетная методика. Методика

включала в себя вопросы о частоте взаимодействий с ТВ и Интернетом и отношении к ним как объекту, субъекту или квази-субъекту информационного взаимодействия. Типы данных взаимодействий представлены в анкете пятью утверждениями, каждое из которых оценивалось по семибалльной шкале. Причем первые два утверждения репрезентировали субъектную позицию респондента по отношению к информационной среде, вторые два – объектную. Дополнительно были введены утверждения, репрезентирующие эмоциональную привязанность к информационной среде, чтобы выявить возможность квазисубъектного взаимодействия с информационной средой [6].

В исследовании приняли участие 400 человек (40% мужчин и 60% женщин в возрасте от 18 до 65 лет). Респонденты заполняли указанную анкету онлайн в Интернете.

Результаты эмпирического исследования респондентов по шкале гендерно-ролевых представлений GRBS

Результаты эмпирического исследования респондентов по шкале гендерно-ролевых представлений GRBS были обработаны с помощью дисперсионного анализа, который показал наличие значимых различий между гендерными представлениями у мужчин и женщин ($F=14.12$, $p=0.001$). Среднее значение уровня «современных представлений» о гендере у мужской части выборки составил 29.04, а у женской – 32.26, при медиане – 31 (рис. 1).

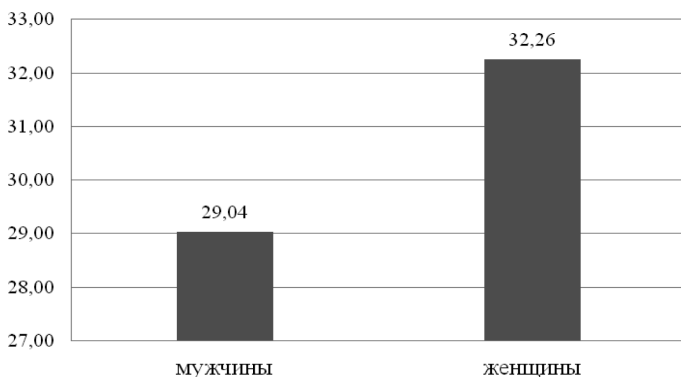


Рис. 1. Различия между «современными» представлениями (мужчина и женщины равны) о роли мужчин и женщин в обществе у мужской и женской части выборки респондентов ($F=14.12$, $p=0.001$)

Таким образом, гендерные представления респондентов-мужчин о роли женщин в обществе, по данным нашей выборки, оказались более традиционными по сравнению с представлениями респондентов-женщин.

Результаты эмпирического исследования частоты взаимодействий с ТВ

На вопрос «Как часто Вы смотрите телевизор?» были получены следующие данные: 11,8% респондентов ответили, что у них телевизор включен постоянно; 42,8% респондентов включают телевизор каждый день; 13,3% – смотрят телевизионные передачи 2–3 раза в неделю; 4,5% – смотрят телевизор только по выходным; а 27,8% – очень редко. Графически эти данные представлены в виде диаграммы на рис. 2.

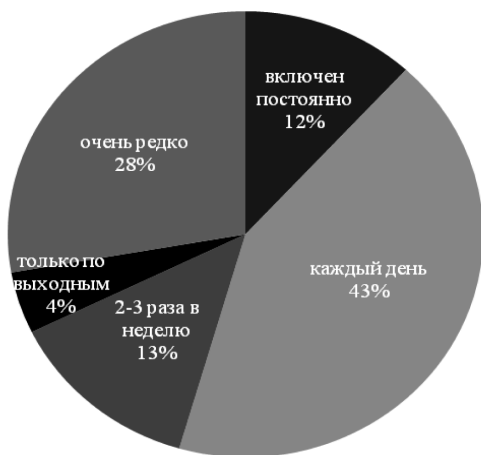


Рис. 2. Частота информационных взаимодействий с ТВ

Результаты эмпирического исследования индивидуальных предпочтений в выборе программ ТВ

Результаты опроса о наиболее предпочитаемых телевизионных программах подтвердили данные, полученные другими исследователями, о наличии явных различий между телевизионными предпочтениями у мужчин и у женщин. В процентном выражении эти данные выглядят следующим образом:

- аналитические программы примерно в два раза чаще выбираются мужчинами (15,5%), чем женщинами (7,5%);
- ток шоу, напротив, примерно в два раза чаще предпочитают женщины (27,6%), чем мужчины (13%);
- примерно в том же соотношении выбираются сериалы: женщины смотрят их значительно чаще (34,7%), чем мужчины (16,8%);
- развлекательные программы женщины предпочитают в большей степени, чем мужчины (45% и 33,5% соответственно).

В табл. 1 представлены статистически достоверные различия во взаимодействиях с ТВ у мужчин с традиционными гендерными представлениями и у мужчин с современным гендерными представлениями.

Как видно из табл. 1, информационные взаимодействия с ТВ у респондентов-мужчин могут быть и объективными, и субъективными, и квазисубъективными. У респондентов-мужчин, имеющих традиционные гендерные взгляды, показатели указанных взаимодействий оказались более высокими по сравнению с респондентами-мужчинами с современными гендерными взглядами. При этом чаще всего взаимодействие респондентов-мужчин с ТВ имеет объективный тип, реже всего – квазисубъективный.

Таблица 1

Наличие связи между видом гендерных представлений и типами субъект-средовых взаимодействий с ТВ у мужчин

Гендерные представления (мужчины)	Субъект-средовые взаимодействия с ТВ		
	Объективный: ТВ – как объект информационного взаимодействия	Субъективный: ТВ – как субъект информационного взаимодействия	Квазисубъективный: ТВ – как квази-субъект информационного взаимодействия
Традиционные	4,9714	4,4143	3,8476
Современные	4,0268	3,4286	2,3571

Аналогичную картину мы видим и в ответах, полученных от респондентов-женщин (табл. 2). Они тоже используют объектный, субъектный и квазисубъектный типы информационных взаимодействий с ТВ. Объектный тип используется ими чаще всего, а квазисубъектный – реже двух других. Более высокие показатели демонстрируют женщины с традиционными гендерными взглядами по сравнению с женщинами, придерживающимися современных гендерных взглядов.

Таким образом, результаты эмпирического исследования индивидуальных предпочтений в программах ТВ показывают, что и респонденты-мужчины, и респонденты-женщины используют все три типа взаимодействий: объектный, субъектный и квазисубъектный. Показатели этих взаимодействий оказались более высокими у респондентов с традиционными гендерными взглядами по сравнению с респондентами, придерживающимися современных гендерных взглядов. Объектный тип взаимодействия используется и мужчинами, и женщинами чаще, чем субъектный и квазисубъектный; а квазисубъектный тип – реже, чем объектный и субъектный.

Результаты эмпирического исследования взаимодействий с Интернетом

Как и следовало ожидать в условиях онлайн-опроса, 99,5% наших респондентов пользуются Интернетом каждый день.

При этом, как и в случае с ТВ, индивидуальные предпочтения Интернет-сервисов у мужчин и женщин значительно различаются:

- женщины чаще мужчин предпочитают социальные сети (89,1% и 78,3% соответственно), электронную почту (68,6% и 52,8% соответственно) и Интернет-магазины (36% и 18% соответственно);
- мужчины чаще женщин используют новостные сайты (57,8% и 39,7% соответственно) и онлайн игры (19,9% и 7,5% соответственно).

Как видим, эти результаты в основном совпадают с данными, полученными другими исследователями.

Относительно субъект-средовых типов взаимодействий с Интернетом получены следующие результаты. В отличие от ТВ, наличие достоверной связи между типом информационных взаимодействий с Интернетом, с одной стороны, и гендерными представлениями респондентов – с другой, не обнаружено. За исключением респондентов женского пола и только в случае взаимодействия с Интернетом по квазисубъектному типу («без Интернета я скучаю»). При этом женщины с традиционными гендерными взглядами чаще демонстрируют квазисубъектное взаимодействие с Интернетом, чем женщины с современными гендерными взглядами. Эти данные представлены в табл. 3.

Таблица 2

Наличие связи между видом гендерных представлений и типами субъект-средовых взаимодействий с ТВ у женщин

Гендерные представления (женщины)	Субъект-средовые взаимодействия с ТВ		
	Объектный: ТВ – как объект информационного взаимодействия	Субъектный: ТВ – как субъект информационного взаимодействия	Квазисубъектный: ТВ – как квази-субъект информационного взаимодействия
Традиционные	4,9333	4,419	3,981
Современные	4,0634	3,8246	2,8806

Таблица 3

Квазисубъектное взаимодействие с Интернетом у женщин с традиционными и современными гендерными представлениями

Пол	Гендерные представления	Среднее
Женский	Традиционные взгляды	5,8962
	Современные взгляды	5,3008

Заключение

Полученные эмпирические результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Традиционные гендерные представления более характерны для мужчин-респондентов, а современные гендерные представления – для женщин-респондентов.

2. ТВ по-прежнему остается одним из главных компонентов информационной среды современного человека: каждый день телевизор смотрят около 43% респондентов, а очень редко – чуть больше 25% респондентов.

3. При этом обнаружены достоверные различия в предпочтениях ТВ-программ у респондентов-мужчин по сравнению с респондентами-женщинами:

- мужчины чаще, чем женщины, смотрят аналитические программы;
- женщины чаще, чем мужчины, отдают предпочтение таким программам, как ток-шоу, сериалы и развлекательные программы.

4. Во взаимодействиях с ТВ и мужчины и женщины используют все три типа субъект-средовых взаимодействий. Объектный тип используется чаще, чем субъектный и квазисубъектный, при этом квазисубъектный тип используется реже всего. Причем мужчины и женщины, придерживающиеся традиционных гендерных представлений, демонстрируют более высокие показатели по всем трем типам субъект-средовых взаимодействий (объектному, субъектному и квазисубъектному), чем мужчины и женщины с современными гендерными взглядами.

5. Почти все респонденты отметили, что они используют Интернет каждый день (99,5%).

6. При этом, как и в случае с ТВ, индивидуальные предпочтения Интернет-сервисов у мужчин и женщин значимо различаются:

- мужчины чаще женщин используют новостные сайты и онлайн игры;

- женщины чаще мужчин предпочитают социальные сети, электронную почту и Интернет-магазины.

7. Что касается объектного, субъектного и квазисубъектного типов взаимодействия с Интернетом, то наличие достоверной связи с гендерными представлениями не обнаружено, за исключением одного случая, а именно – информационных взаимодействий женщин с Интернетом по квазисубъектному типу. Причем женщины с традиционными гендерными взглядами чаще демонстрируют квазисубъектное взаимодействие с Интернетом, чем женщины с современными взглядами.

Таким образом, в итоге проведенного исследования было получено подтверждение первой части гипотезы о том, что информационные взаимодействия с ТВ и Интернетом (как объектом, субъектом или квазисубъектом такого взаимодействия) зависят от гендерных стереотипов. При этом взаимодействия с ТВ чаще всего относятся к объектному типу, реже всего – к квазисубъектному. У респондентов (и мужчин, и женщин), имеющих традиционные гендерные взгляды, показатели по всем трем типам взаимодействий оказались более высокими по сравнению с респондентами, придерживающимися современных гендерных взглядов.

В то же время полученные данные лишь частично подтвердили вторую часть гипотезы, в которой предполагалось, что респонденты, придерживающиеся традиционных гендерных взглядов, будут чаще относиться к информационной среде как квазисубъекту взаимодействия. Наличие статистически достоверной связи между Интернетом и гендерным стереотипом (полороловым статусом) респондентов было получено только у женщин и только в случае квазисубъектного типа взаимодействий.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ ПИ РАО.

Литература

1. *Грошев И.В.* Рекламные технологии гендера // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 172–187.
2. *Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: МПСИ, 1999. 310 с.

3. *Дударева А.* Рекламный образ. Мужчина и женщина. М.: РИП-холдинг, 2003. 222 с.
4. *Дусказиева Ж.Г.* Гендерная психология: учеб. пособие. Красноярск, 2010. 108 с.
5. *Клецина И.С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетей, 2004. 408 с.

6. Мдивани М.О. Метод исследования эконсихологических взаимодействий человека с информационной средой // Акмеология. 2017. № 1(61). С. 59–65.
7. Панов В.И. Информационная среда в контексте эконсихологического подхода к развитию психики: концептуальные предпосылки [Электронный ресурс] // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 23–27. URL: <http://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf> (дата обращения: 11.11.2016).
8. Сабитова Г.В., Зубенко Н.Ю. Культурно-исторический аспект определения гендерных стереотипов в психолого-педагогических исследованиях // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 105–107.
9. Сафронов Д.А. Предпочтения старшеклассников в использовании ресурсов сети интернет: гендерный подход [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2009. № 3(4). С. 77–79. URL: <http://www.grani.vspu.ru/avtor/85> (дата обращения: 12.10.2016).
10. Скорнякова С.С. Гендерные стереотипы в средствах массовой коммуникации // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. трудов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 225–231.
11. Соколова Е.А. Комплекс гендерных стереотипов в медийном портрете женщины в местной прессе // Фундаментальные исследования. 2013. № 1. С. 775–779.
12. Соколова Е.А. Комплекс мужских стереотипных образов в газете русского провинциального города [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Филологические науки. 2014. № 1. С. 66–66. URL: <http://philology.science-review.ru/ru/article/view?id=98> (дата обращения: 04.12.2016).
13. Ashmore R.D. The social Psychology of Female – male relations: a critical analysis of central concepts. New York, 1986. P. 69–119.
14. Basow S.A. Gender: stereotypes and roles. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole, 1992. 447 p.
15. Brown M.J., Gladstone N. Development of a Short Version of the Gender Role Beliefs Scale // International Journal of Psychology and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 2. № 5. P. 154–158.

Subject-Environment Interactions with Television and the Internet in the Context of Traditional and Modern Gender Representations

Lidskaya E.V.*,

Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, elidskaya@gmail.com

Mdivani M.O.**,

Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, mdivanim@gmail.com

The article focuses on the identification of the relationship between gender representations and subject-environment interactions using the example of TV and the Internet. Among the considered interactions are object, subject and quasi-subject types. The survey involved 400 respondents, 40% male and 60% female, aged 18 to 65 years. The respondents filled out two online questionnaires. One questionnaire (GRBS) was aimed at assessing the respondents' propensity to traditional or modern gender-role representations. The other questionnaire was a technique developed on the basis of eco-psychological types of interaction with the information environment. The study revealed a correlation between gender representations and the types of interaction with TV and the Internet. Interactions with TV most often refer to the object type, and least often to the quasi-subject one. The indicators for all three types of interactions were higher in the respondents with traditional gender beliefs as compared to the respondents with modern gender beliefs. The correlation between gender stereotypes and the Internet was found only in women and only in the case of quasi-subject type of interactions.

Keywords: subject-environment interactions, TV, Internet, object, subject, quasi-subject, traditional gender beliefs, modern gender beliefs.

Funding

The work was carried out within the framework of the state assignment to the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

References

1. Groshev I.V. Reklamnye tekhnologii gendera [Advertising technologies of gender]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost' [Social sciences and modernity]*, 2000, no. 4, pp. 172–187.
2. Deryabo S.D. Ehkologicheskaya psihologiya: diagnostika ehkologicheskogo soznaniya [Ecological psychology: diagnostics of ecological consciousness]. Moscow: Publ. MPSI, 1999. 310 p.
3. Dudareva A. Reklamnyi obraz. Muzhchina i zhenshchina [Advertising image. Man and woman]. Moscow: Publ. RIP-holding, 2003. 222 p.
4. Duskazieva Zh.G. Gendernaya psikhologiya: ucheb. posobie [Gender psychology]. Krasnoyarsk:

For citation:

Lidskaya E.V., Mdivani M.O. Subject-Environment Interactions with Television and the Internet in the Context of Traditional and Modern Gender Representations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 4, pp. 110–119. doi: 10.17759/pse.2017220415 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Lidskaya Eleonora Victorovna, Junior Researcher, Laboratory of Ecopsychology and Psychodidactics, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: elidskaya@gmail.com

** Mdivani Marina Otarovna, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Ecopsychology and Psychodidactics, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: mdivanim@gmail.com

Publ. Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva, 2010. 108 p.

5. Klecina I.S. Psikhologiya gendernyh otnoshenii: Teoriya i praktika [Psychology of Gender Relations: Theory and Practice]. Saint Petersburg: Publ. Aletejya, 2004. 408 p.

6. Mdivani M.O. Metod issledovaniya ehkopsihologicheskikh vzaimodeistvii cheloveka s informacionnoi sredoi [The method of studying ecopsychological interactions of a person with the information environment]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2017, no. 1(61), pp. 59–65.

7. Panov V.I. Informacionnaya sreda v kontekste ehkopsihologicheskogo podhoda k razvitiyu psihiki: konceptual'nye predposylki [Elektronnyi resurs] [Information environment in the context of the ecopsychological approach to the development of the psyche: conceptual premises]. In Mitina L.M. (eds.), *Dvenadtzataya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya: sovremennye vyzovy i riski"* [The Twelves International scientific-practical conference "Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks"]. Moscow: Publ. "Pero", 2016, pp. 23–27. URL: <http://www.pirao.ru/images/news/2016/08/XII-Vyzovy-i-Riski.pdf> (Accessed: 11.11.2016)

8. Sabitova G.V., Zubenko N.Yu. Kul'turno-istoricheskii aspekt opredeleniya gendernyh stereotipov v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah [The cultural and historical aspect of the definition of gender stereotypes in psychological and pedagogical studies]. *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy]*, 2016, no. 2, pp. 105–107.

9. Safronov D.A. Predpochteniya starsheklassnikov v ispol'zovanii resursov seti internet: gendernyj podhod

[Elektronnyi resurs] [Preferences of high school students in using Internet resources: a gender approach]. *Elektronnyi nauchno-obrazovatel'nyi zhurnal VGPU "Grani poznaniya"* [Electronic scientific and educational journal of the VGPU "Facets of knowledge"], 2009, no. 3(4), pp. 77–79. Available at: <http://grani.vspu.ru/avtor/85.shtml> (Accessed: 12.10.2016).

10. Skornyakova S.S. Gendernye stereotipy v sredstvakh massovoj kommunikacii [Gender stereotypes in the mass media]. *Sbornik nauchnykh trudov "Aktual'nye problemy teorii kommunikacii"* [Collection of scientific papers "Actual problems of the theory of communication"]. Saint Petersburg: Publ. SPbGPU, 2004, pp. 225–231.

11. Sokolova E.A. Kompleks gendernyh stereotipov v medijnom portrete zhenshchiny v mestnoj presse [A complex of gender stereotypes in a media portrait of a woman in the local press]. *Fundamental'nye issledovaniya [Basic research]*, 2013, no. 1, pp. 775–779.

12. Sokolova E.A. Kompleks muzhskih stereotipnykh obrazov v gazete russkogo provincial'nogo goroda [Elektronnyi resurs] [A complex of male stereotyped images in the newspaper of the Russian provincial city]. *Nauchnoe obozrenie. Filologicheskie nauki [Scientific review. Philology]*, 2014, no. 1, pp. 66–66. Available at: <http://philology.science-review.ru/ru/article/view?id=98.shtml> (Accessed: 04.12.2016).

13. Ashmore R.D. *The social Psychology of Female – male relations: a critical analysis of central concepts*. New York, 1986, pp. 69–119.

14. Basow S.A. *Gender: stereotypes and roles*. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole, 1992. 447 p.

15. Brown M.J., Gladstone N. Development of a Short Version of the Gender Role Beliefs Scale. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 2, no. 5, pp. 154–158.

