

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>
УДК/UDC 159.9:373

Психологическая служба системы образования как феномен

И.В. Дубровина ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ iv.dubrovina@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Статья посвящена актуальной для современного школьного образования проблеме — проблеме воспитания учащихся, рассматриваемой в контексте роли в этом воспитании взаимодействия психологии и педагогики. Система образования нуждается в научных психологических знаниях, поскольку уже в образовательных стандартах уделяется большое внимание вопросам психического развития растущего человека.

Цель. В статье сделана попытка вернуть первоначальный смысл феномену «психологическая служба системы образования», который в настоящее время понимается по-разному.

Методы. В статье использованы теоретические методы анализа и синтеза научной литературы по вопросам взаимодействия психологии и педагогики в контексте воспитания учащихся.

Результаты. Психологическая служба должна пониматься как психологическое обеспечение системы непрерывного образования, как интегральный феномен, представляющий собой единство научного, прикладного и практического аспектов. Это достигается на основе научного и ориентированного на практику сотрудничества психологии и педагогики, педагога-психолога и учителя.

Выводы. Деятельность педагога-психолога является ключевой в психологическом обеспечении системы непрерывного образования, поскольку именно педагог-психолог конструирует во взаимодействии с педагогами социальную ситуацию культурного развития детей (Л.С. Выготский). Заявленный подход означает повышение требований как к уровню профессиональной подготовки педагогов-психологов, так и к уровню их личностного и культурного развития.

Ключевые слова: психологическая служба, образование, школа, воспитание, культура, психология, педагогика

Для цитирования: Дубровина, И.В. (2024). Психологическая служба системы образования как феномен. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(4), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>

Psychological Service in the Education System as a Phenomenon

Irina V. Dubrovina ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ iv.dubrovina@yandex.ru

Abstract

Background. The article highlights a relevant problem of upbringing students within modern school education as considered in the context of the role of interaction between psychology and pedagogy. The education system needs scientific psychological knowledge, since educational standards pay much attention to the issues of mental development of a growing person.

Objective. The article attempts to return the original meaning to the phenomenon of “psychological service in the education system”, which is currently understood in different ways.

Methods. The article uses theoretical methods of analysis and synthesis of scientific literature on the interaction between psychology and pedagogy in the context of students’ education.

Results. Psychological service should be understood as psychological support for the continuous education system, as an integral phenomenon representing the unity of scientific, applied and practical aspects. This is achieved on the basis of scientific and practice-oriented cooperation between psychology and pedagogy, educational psychologists and teachers.

Conclusions. The activity of an educational psychologist is key in the psychological support of the continuous education system, since it is the educational psychologist who constructs the social situation of children’s cultural development in cooperation with teachers (L.S. Vygotsky). The stated approach means increasing the requirements both to the level of professional training of educational psychologists and to the level of their personal and cultural development.

Keywords: psychological service, education, school, upbringing, culture, psychology, pedagogy

For citation: Dubrovina, I.V. (2024). Psychological Service in the Education System as a Phenomenon. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(4), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-24>

Введение

Школьное образование играет большую роль в судьбах как отдельных людей, так и целых поколений. Однако это образование может быть тем не менее эффективным или относительно нейтральным для развития личности. Ключевую роль здесь играет взаимосвязь образования с культурой, поскольку именно образование через свое содержание создает условия для развития культурных потребностей молодого поколения. В этой связи одна из основных задач психологической службы системы образования — содействие культурному развитию растущего человека на всех возрастных ступенях — от дошкольного и школьного детства до отрочества и ранней юности, а не только его полноценному психическому развитию. «Врастание ребенка в культуру», как писал Л.С. Выготский, предполагает культуру овладения им средствами действий с предметами, культуру отношений и общения с другими людьми, культуру своей психической деятельности, поведения, владения собой и «является развитием в собственном смысле этого слова» (Выготский, 1984, с. 292).

Приобщение человека к культуре человеческих отношений происходит именно в школьные годы, развитие жизненных смыслов и стратегий поведения в обществе зависит от того, в какой мере культура стала ориентиром такого развития. «В глубинных основаниях культуры можно выделить базовые ценности, фундаментальные жизненные смыслы, которые играют роль своего рода системных параметров, объединяющих все многообразие культурных феноменов в органическую целостность. Это те смыслы, которые мы вкладываем в понимание человека, природы, пространства и времени, истины, красоты, свободы, справедливости, труда, добра и зла, совести, долга и т.д.» (Куда идет..., 2010, с. 13).

Таким образом, осваивая культуру, ребенок одновременно учится управлять собой и своим поведением. В культуре не только представлена «важнейшая способность человека и всего человеческого рода — способность к саморазвитию» (Межуев, 2008, с. 25), но ее можно рассматривать как то, что дает человеку «инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование

для его поведения и деятельности» (Зинченко, 2003, с. 13). «Врастание ребенка в культуру» формирует такие качества личности, которые помогают человеку не только устанавливать позитивные отношения с окружающими, но и противостоять различным негативным влияниям и соблазнам (Дубровина, 2022). Все зависит в этом процессе от культурного уровня взаимодействующих со школьниками взрослых: «Способности и качества личности складываются и развиваются в процессе онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослым, при определяющей роли воспитания и образования» (Давыдов, 1979, с. 137).

В современных условиях школа вместо пробуждения и развития культурных потребностей детей акцентирует внимание на проблеме их успеваемости, усвоения знаний, развития интеллектуальной сферы, подготовки к сдаче ЕГЭ.

Остается без внимания то, что усвоение знаний — важнейшая задача образования, но не самоцель. Получение знаний дает возможность «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке (Выготский, 1991, с. 241). Вопрос в том, как именно обеспечить полноценное «врастание ребенка в культуру».

«Врастание» ребенка в культуру обеспечивается тем, что в детстве, отрочестве, юности развитие происходит внутри взаимодействия культурно-образовательных процессов обучения и воспитания, совокупность которых и называется образованием. Каждый момент обучения становится воспитывающим, каждый момент воспитания — обучающим. Взаимодействие этих взаимообусловленных процессов обеспечивает интеграцию рационального и эмоционального познания мира и создает в школе культурную образовательную среду. Именно в этой среде в сотрудничестве со взрослыми осуществляется процесс культурного развития ребенка. «Выпадение» воспитания из феномена «образование» негативно отражается на развитии личности учащихся.

На каждом возрастном этапе возникают специфические проблемы культурного развития человека, требующие к себе особого психолого-педагогического внимания. М.И. Лисина отмечала, что взрослый «провидит» в новорожденном человека, только потому новорожденный и становится человеком (Лисина, 2009). В процессе общения у ребенка возникает и развивается потребность в людях и социальных связях. Удовлетворение этой потребности приводит к постепенному развитию его «социальных начал», которых у него еще нет, но они заложены в культурной общественной среде, в культурных

традициях и нравственных качествах окружающих людей. Аналогичным образом важно, чтобы учитель уже в первокласснике «провидел» будущего гражданина, тогда этот первоклассник им и станет.

Л.С. Выготский связывал «вхождение в культуру» с эмоциональным развитием человека, он предупреждал об опасности «эмоционального невежества». Следствием эмоционально-нравственной неразвитости может быть снижение ценности общения, нарушение чувства связи растущего человека с людьми, миром. В.Д. Шадриков (Шадриков, 1998) доказывает, что именно интеграция рационального и эмоционального познания закладывает основу для развития не только общих, но и духовных способностей школьника, которые определяют его поступки и отношения к людям, к значимым явлениям общественной жизни, к культурным и социальным ценностям.

Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых — сложнейшее единство размышлений и переживаний. Например, не подкрепленные позитивными эмоциями понятия совести, достоинства, чести, доброты, благодарности и др. кажутся сегодняшним школьникам устаревшими и не соответствующими нашему рациональному и расчетливому времени. Неслучайно В.В. Давыдов считал, что основным психологическим новообразованием в подростковом возрасте, свидетельствующим о позитивном развитии личности, является «сознательная регуляция своих дел и поступков, умение учитывать чувства, интересы, желание и характер других людей и ориентироваться на них при организации своего поведения» (Давыдов, 1979, с. 126).

Об этом говорил и Ю.М. Лотман, с его точки зрения в воспитании самое важное — приучать человека к активной работе мысли и совести. Он замечал: «Мы мало учимся подводить детей к самостоятельному сложному духовному поиску, идем по более легкому пути системы разрешений и запретов — вот за это получишь пятерку, а за это — двойку, что приводит к духовной пассивности, к духовному потребительству» (Лотман, 2006, с. 229).

Быть может, сложности решения вновь ставшей актуальной проблемы воспитания детей и школьников объясняются недопониманием важности психологического контекста проблемы воспитания: «Психология постепенно становится важнейшей частью единого культурного пространства... Психология личности все больше выступает местом притяжения и синтеза неизмеримого богатства культурных смыслов, призванных подчеркнуть значительность положения индивида в мире» (Старовойтенко, 1992, с. 5).

С нашей точки зрения, основная задача психологического обеспечения системы образования — создание на всех этапах непрерывного образования психолого-педагогических условий обучения и воспитания учащихся, необходимых для культурного развития подрастающего поколения. Такая задача не может решаться в деятельности лишь одного (двух-трех) педагога-психолога. Педагог-психолог — не психологическая служба, а сотрудник этой службы.

Психологическое обеспечение (или психологическая служба) системы образования — сложное научно-практическое образование, в котором в опоре на психологические закономерности культурного развития и педагогические условия их реализации взаимодействуют психологическая и педагогическая науки, психологическая и педагогическая практики (Дубровина, 1991).

Непосредственную взаимную связь психологии и педагогики понимали известные в сфере образования ученые, которые успешно работали в области как психологии, так и педагогики. Например, такие психологи, как Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др., решали многие педагогические задачи. Можно вспомнить работу Л.С. Выготского «Педагогическая психология» или книгу В.П. Зинченко «Психологические основы педагогики». В.В. Давыдов, в частности, решал задачу о том, «как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление» (Давыдов, 1979, с. 111). А педагоги, например Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др., решали педагогические задачи в контексте их психологического рассмотрения. Так, К.Д. Ушинский полагал, что «психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками» (Ушинский, 1974, с. 260).

В настоящее время и «приложимость» психологии к педагогике, и ее необходимость для педагога предстают как проблема психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе.

Психологическая служба, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса, — интегральный феномен. Он включает в себя научный аспект и полностью от него зависящие аспекты — прикладной, практический, организационный. Основу этого феномена составляет научное и ориентированное на практику взаимодействие психологии и педагогики, педагога-психолога и учителя, классного руководителя, социального работника.

Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей профессиональной подготовки и готовности к профессиональному и межличностному сотрудничеству (Дубровина, 1991, с. 176–183). От развития этих аспектов и их позитивного взаимодействия зависит культурный уровень образовательной среды как основы социальной ситуации культурного развития школьника.

Эффективность психологического обеспечения системы образования на всех ее уровнях зависит от всесторонней включенности в него всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим важно подчеркнуть ряд моментов. Известно, что использование в практике научных знаний тесно связано с проблемой человеческой нравственности: ради чего они используются? Психологические знания касаются не абстрактных понятий, это знания о живом человеке и его жизни со всеми составляющими этой жизни — любовь, дружба, дом, дети, образование, прошлое и будущее, душевные переживания, размышления, сомнения, страсти и страдания, желания и надежды, поиски смысла жизни и прочее. Соответственно, психологические знания могут быть использованы:

— или в интересах человека, с позиции уважения и доброжелательности к нему, тогда они помогают развитию его сознания, личности, самостоятельности, индивидуальности, укреплению его психологического здоровья и пр.;

— или с позиции отчужденности, в целях манипулирования сознанием человека, его чувствами, мыслями, отношениями и пр.; в этом случае психологические знания направлены не на созидание, а на разрушение психики человека, разрушение самой его духовной человеческой сущности (Дубровина, 2014).

Поэтому очень важно так выстраивать процесс высшего психолого-педагогического образования, чтобы обеспечивать не только высокий уровень профессиональной подготовки, но определенный уровень культурного развития личности специалиста, когда «мотивом к нравственной организации поступков выступает не столько профессиональный долг, юридическая ответственность, страх наказания и потеря профессии, сколько духовная субстанция в виде доверия, которое люди оказали тебе» (Пономаренко, 2012, с. 92).

Представим лишь отдельные моменты «культурной включенности» всех субъектов образования в решение проблемы психологического обеспечения воспитания школьников.

Научный аспект психологического обеспечения системы образования

Известно, что практик — это специалист, который применяет и закрепляет в практической деятельности научные знания, являющиеся основой, фундаментом любой практики: «...Если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышении научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действенную роль в решении практических задач, выдвигаемых обществом» (Теплов, 1985, с. 31). Точно так же дела обстоят и в педагогике.

Для качественного улучшения условий культурного развития современного школьника нужна совместная работа педагогов и психологов, опирающаяся на комплекс полученных в совместных исследованиях данных. Например, решается проблема: что необходимо знать психологу и педагогу для понимания сути «тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются у ученика и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процесса школьного обучения»? (Выготский, 1982, с. 5). Решение этой проблемы в контексте взаимодействия научной психологии и научной педагогики предполагает две линии исследования. С одной стороны, необходимо изучить особенности психического и личностного развития, процессов социализации и самоопределения современного растущего человека в условиях мало изученной транзитивной реальности, виртуального мира, форсированного технологического процесса и глобальных информационных инноваций. С другой стороны, важно исследовать новые социально-педагогические, в том числе — технические образовательные условия, в которых совершается это развитие на всех возрастных этапах.

Результатом совместного психолого-педагогического анализа полученных психологами и педагогами данных может стать новое знание о ребенке и особенностях его развития в современных социокультурных условиях, о характеристике образовательной среды, реализующей современную социальную ситуацию его культурного развития. Это «новое» имеет свое содержание, динамику и законы развития, которые, в свою очередь, требуют изучения (Дубровина, 1991).

На основе нового знания о ребенке и условиях его культурного развития наука психология формирует современную профессиональную позицию педагога-психолога. Наука педагогика — профессиональную позицию не только учителя, но всех субъектов педагогиче-

ского процесса: методистов, авторов образовательных стандартов, учебных и воспитательных программ, учебников и др. В конкретной, непосредственной работе со школьниками практические работники разных специальностей (учитель, педагог-психолог) сотрудничают, воплощая в реальной жизни новые рекомендации своих наук, дополняя и обогащая, но не подменяя — профессиональные позиции друг друга (Дубровина, 1991, с. 181).

Проблема создания стратегии и практики воспитания детей и школьников на основе полученного в результате сотрудничества наук психологии и педагогики нового знания о ребенке, об особенностях его культурного развития не нова. Например, в совместном исследовании психолога Л.И. Божович и педагога Т.Е. Конниковой была разработана научно обоснованная психолого-педагогическая концепция воспитания нравственной направленности личности школьников с учетом возрастных особенностей. Авторы проанализировали типичные педагогические и психологические ошибки в воспитании детей и подростков, которые могут быть связаны, во-первых, с организацией их деятельности и, во-вторых, с организацией их взаимоотношений в коллективе. Они показали, что объединяющая подростков деятельность должна иметь общественную ценность, что достижение общественно ценного результата должно быть увлекательным для всех детей и восприниматься ими как общее дело, что результат действий каждого должен быть необходимым для достижения общего результата и пр. Иными словами, авторы разрабатывали позитивную социальную ситуацию развития, которая ориентировала бы поведение детей и подростков на то, чтобы уметь радоваться успехам другого, помогать отстающим, не испытывать зависти к тем, кто действует наиболее успешно, соприкоснуться к коллективно пережитым чувством морального удовлетворения.

Можно вспомнить разрабатываемые в Академии педагогических наук СССР комплексные психолого-педагогические программы, касающиеся актуальных проблем образования 90-х гг. прошлого века:

- Что такое готовность к школе?
- Что такое «учебная перегрузка» школьников и каковы пути ее минимизации?
- Какие условия нужны для организации развивающего обучения?
- Как помочь совершенствовать систему семейного воспитания и подготовить молодежь к семейной жизни? (и пр.).

Сейчас очень важно было бы научно обосновать содержание понятия «современная культурная образовательная среда» в контексте ее истоков, возрастных характеристик и психолого-педагогических условий организации.

Прикладной аспект психологического обеспечения системы образования

Данный аспект «задает психологические основания для создания эффективных условий развития познавательных процессов учащихся, позволяет наиболее эффективно и продуктивно выстроить образовательный процесс» (Обухов и др., 2018, с. 415).

Развитие прикладного аспекта предполагает психологически грамотное обеспечение процессов обучения и воспитания, использование новейших психологических знаний в интересах культурного развития детей и школьников всеми работниками педагогической системы: дидактами, методистами, авторами стандартов общего среднего и высшего образования, авторами учебников, воспитателями, учителями, социальными педагогами, руководителями образовательных учреждений (школ, вузов), руководителями системы образования, и др.

1. *Дидакты и методисты* на основе научных данных о психологических особенностях культурного развития современного ребенка вооружают учителя психологически обоснованными программами обучения и воспитания, учебными и организационными планами, разработками дидактических и методических материалов для использования и в живой, и в дистанционной, и в смешанной формах обучения. При этом они уделяют внимание и тому, насколько содержание, методы и средства обучения и воспитания соответствуют психологическим закономерностям как возрастного, так и индивидуального развития школьников, насколько программы не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности учеников, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Важно также отслеживать, в какой мере эффективность всех структурных компонентов учебного процесса основана на психологических законах интеграции рационального и эмоционального познания мира — через знания и переживания, так как «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» (Выготский, 1991, с. 141). В связи с этим весьма актуален сформулированный в отечественной педагогике принцип «воспитывающего обучения».

Согласно этому принципу, воспитывающее обучение — обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний о природе и общественной жизни и развитием их личностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям. В соответствии с этим «преподавание предметов, географии, истории и пр. — должно выйти за пределы сухих логических систем и стать предметом и работой не только мысли, но и чувства» (Выготский, 1991, с. 141).

Особая роль в развитии «воспитывающего обучения» принадлежит урокам литературы, но только в том случае, если, как справедливо замечает М.К. Мамардашвили, подходить к тексту не как к «мертвому грузу учености», а как к чему-то живому, в чем бьется «пульс мысли и чувства»» (цит. по Зинченко, 2003, с. 45). Литература предшествует жизненному опыту взрослеющего человека, влияет на развитие его сознания и миропонимания в пору его наибольшей впечатлительности. В художественной литературе человек предстает в богатстве и сложности своих мыслей, переживаний, планов, сомнений. Тем самым у читающего школьника обогащается собственный духовный опыт. Он начинает постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретает опыт сопереживания людям. По мнению Ю.М. Лотмана, литература в школе несет основную долю важнейшего дела, которое К.Д. Ушинский называл воспитанием души, А. Твардовский — нравственным прозрением, В.П. Зинченко — дотеоретической этикой (этикой в действии, а не в назидании) (Дубровина, 2014, с. 164).

2. *Авторы учебников* имеют непосредственное отношение к созданию в школе и вне нее культурной развивающей среды для детей любого возраста, проживающих в разных социальных условиях. Работа учащихся, как на уроке, так и дома с текстом учебника, написанным мудрым взрослым, хорошо знающим как саму научную дисциплину, так и возраст ребенка, к которому обращен учебник, создает благоприятные условия для развития познавательной сферы, научного мировоззрения, речи, для формирования личности. Авторы согласуют содержание учебника с теми примерными возрастными нормами развития ребенка, которые установлены психологами, физиологами и другими учеными, изучающими законы и условия детского развития, учитывают сензитивность возраста, то есть его особую чувствительность к влияниям, определяющим формирование основных психологических новообразований данного этапа онтогенеза.

Особую ответственность авторы учебников несут за язык, которым написан учебник. Язык учебника, как и язык педагога, является орудием культуры, образования, воспитания. Поэтому необходимо, чтобы учебники были написаны языком грамотным, литературным, расширяющим и обогащающим словарный запас школьников. А используемые в учебной литературе примеры, задания, иллюстративные материалы отвечали бы этическим и эстетическим общечеловеческим нормам, способствовали развитию культурных ценностей и др.

Поэтому никакого отношения к культурному развитию не имеют издаваемые для школьников краткие пересказы классических произведений. Нарушая все законы психического и культурного развития, в головы учеников «вкладываются» готовые формулировки, удобные для ответов и написания сочинений. Например, в одной из книжек (Долбилова и др., 2016) на 400 страницах авторы своими словами с некоторыми цитатами из текстов пересказывают произведения от «Слова о полку Игореве» до Юрия Казакова и Валентина Распутина.

3. *Учителя, воспитатели, социальные педагоги* в непосредственной работе с детьми и школьниками реализуют содержание, методы и средства обучения, предписанные образовательными стандартами, и руководствуются знаниями, полученными в вузе и в процессе самообразования.

Учитель занимает особое место в образовательном пространстве школы. Процесс преподавания любого учебного предмета является, по замечанию Ю.М. Лотмана, «воздухом культуры» и не может рассматриваться независимо от процесса воспитания. Как преподаватель учебного предмета учитель является посредником между культурой, накопленной человечеством в определенной области знания, и школьником, только вступающим в этот огромный мир науки и знания. Содержание любого учебного предмета — это особая форма культуры, которая вводит ребенка на доступном для его понимания уровне в пространство своих смыслов, значений, ценностей, тем самым расширяет его мировоззренческий горизонт, создает условия для развития, предоставляет ему возможность выбора своего места в жизни. Усвоение этих смыслов и ценностей знаменует собой развитие человека (Абакумова, 2003).

Психология как наука о человеке в этом поликультурном пространстве не представлена, потому среди базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте, сам человек как ценность отсутствует. Педагогам и психологам необходимо

учитывать этот негативный факт при решении возникающих в школе разнообразных проблем и как-то восполнять недостаток психологических знаний учащихся, обедняющий ресурс их культурного развития.

«Посредничество» учителя и как преподавателя учебного предмета — между миром науки и школьником, и как классного руководителя — между обществом и ребенком в освоении культуры общения и межличностного взаимодействия — осуществляется тогда, когда на уроке или во внеурочном общении происходит детско-учительское взаимодействие. Такое взаимодействие создает специфическое образовательное пространство, наполненное особым психологическим содержанием. «Взаимодействие между людьми столь разного возраста, как учитель и ученик, и столь разных интересов, жизненного опыта, целей, установок — всегда чудо. Чтобы это чудо произошло, необходимо доверие учеников учителю» (Лотман, 2006, с. 158). Чувство доверия — устойчивое ощущение безопасности, уверенности в другом, оно возникает, по образному выражению В.П. Зинченко, в «круговороте общения» между людьми и принадлежит к числу важнейших психических состояний человека.

Чтобы такое чудо (доверие) случилось, учителю важно не только хорошо владеть учебным предметом, не только знать возрастную и педагогическую психологию и методические приемы преподавания, но и любить науку, которую он преподает, и любить детей, которые под его руководством изучают эту науку. Он понимает, что формирующийся внутренний мир растущего человека сложен и уникален, что детство, отрочество, ранняя юность должны быть согреты добротой и заботой, что для каждого школьника любого возраста, а не только для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так важно доброжелательное внимание, обращенное лично к нему, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу в такой же мере, как ум и воля» (Выготский, 1991, с. 142). Быть может, именно доверие учителям составляет для школьников основу безопасности образовательной среды.

В школу приходят очень разные дети, у каждого — свой потенциал и свой путь развития. Учитель должен осознать основной психологический принцип взаимодействия с каждым учеником — индивидуальный подход к нему как к зарождающейся личности и индивидуальности, осознать, что «нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости людей, так как конкретные проявления законов

психики всегда включают в себя “фактор личности”, “фактор индивидуальности”» (Теплов, 1985, с. 5).

Если у ученика возникают проблемы, учитель вместе со школьным психологом обсуждает и решает, как «усовершенствовать методы обучения и воспитания, чтобы пределы развития способностей немедленно повысились» (Теплов, 1985). Е.А. Ямбург справедливо полагает: «Тысячу раз мы убеждались, что интуиция опытного учителя не менее надежный инструмент, чем методы иных, более точных наук. Однако постоянный диалог со “смежниками” позволяет уточнить педагогические позиции, организовать учебно-воспитательный процесс наилучшим для каждого конкретного ребенка образом...» (Ямбург, 1996, с. 84).

Весьма странным является возникающий в последнее время вопрос: может ли что-то, например Интернет, заменить учителя? Еще Л.С. Выготский замечал, что «там, где учитель выступает в роли простого насоса, накачивающего ученика знаниями, он с успехом может быть заменен справочной книгой (а в наше время, очевидно, — Интернетом), словарем, учебником, картой, экскурсией» (Выготский, 1991, с. 360).

Практический аспект психологического обеспечения системы образования

Практический аспект реализуют педагоги-психологи, работающие в различных образовательных учреждениях. Они выполняют научно-практические рекомендации, разрабатываемые в рамках научной практико-ориентированной психологии, в современных социально-культурных условиях и выполняют задания органов управления системой образования. Развитие прикладного аспекта психологического обеспечения системы образования может в значительной степени повысить эффективность сотрудничества педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса — с воспитателями, учителями-предметниками, классными руководителями, социальными педагогами, родителями учащихся — потому что для педагога-психолога учитель — наиболее близкий коллега. В их совместной деятельности реализуется синтез педагогического опыта и знаний с данными психологической науки. Возникающие проблемы учитель и психолог могут решать только вместе, используя свои профессиональные стратегии и вместе обсуждая получаемые результаты. Эффективность сотрудничества педагога-психолога с учителем зависит от понимания и принятия

профессиональных позиций друг друга. Доверие и уважение друг к другу, взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний в подходе к ученику и его родителям, их взаимодействие на всех стадиях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами, взаимная заинтересованность в успешности деятельности являются необходимым условием эффективности работы образовательного учреждения.

Реализация такого взаимодействия учителя и педагога-психолога в большой степени зависит от директора школы и его заместителей, от их профессионализма, общей и психологической культуры, от их способностей и желания «создать» из представителей разных специальностей коллектив единомышленников. «Роль директора школы как организатора педагогического коллектива неизмеримо повышается, если учителя видят в его труде пример высокой педагогической культуры» (Сухомлинский, 1971, с. 5).

Организационный аспект психологической службы

Отметим лишь два момента.

1. Органы управления системой непрерывного образования могли бы дать психологам большую свободу в выборе направлений, методов и сроков работы. Конечно, задачи, стоящие перед ними, общие для всей психологической службы, но решение их не может быть общим, стандартным. Каждая школа имеет свои специфические особенности, которые так или иначе определяют социальную ситуацию развития детей и тем самым оказывают влияние на психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эти особенности обусловлены целым рядом факторов. Например, таких, как специфика района, в котором расположена школа; количественный и качественный состав детей; опыт и стаж работы учителей; инновационные и экспериментальные проекты, реализуемые в учреждении; наличие в учреждении особых детей, специфика семей и пр. Психолог должен понимать проблемы, имеющиеся именно в данном учреждении (возрастные, социальные, национальные, образовательные, межкультурные и пр.), и строить свою работу в соответствии с этим пониманием. Это дает ему основание вовремя оценить подстерегающие риски и вместе с учителями и администрацией школы продумать меры, предупреждающие возникновение различных проблем в развитии и воспитании ребенка: ксенофобии, развития

агрессии, криминального или зависимого поведения, несамостоятельности и пр.

2. Педагоги-психологи уже много лет работают в учреждениях системы образования, но специальность практического психолога, как и сама психологическая служба, все еще находится в процессе своего профессионального становления. Еще не определено правовое поле педагога-психолога, не прописаны четко его профессиональные обязанности, не выделены приоритетные направления и специфика его деятельности в зависимости от особенностей образовательного учреждения, в котором он работает, не определен круг его ответственности, нормы рабочего времени, достойное материальное обеспечение.

Выводы

На основании вышесказанного о значении психологического обеспечения образовательного процесса можно сформулировать следующие выводы:

1. Школьная психологическая служба — интегральное психолого-педагогическое образование, объединяющее научный, прикладной, практический и организационный аспекты, каждый из которых имеет свои задачи, содержание и способы деятельности. Педагог-психолог — один их сотрудников этой службы.
2. Характер использования психологических знаний в практике определяется не только уровнем профессиональной психолого-педагогической подготовки специалистов в вузе, но и уровнем культурного развития личности тех людей, которые приходят работать в систему образования — воспитателей, учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов; руководителей образовательных учреждений — детских садов, школ, педагогических вузов; сотрудников Министерства просвещения, Российской академии образования и пр. Уровень культурного развития работника системы образования определяет гуманистический характер его мировоззрения, с позиций которого он и осуществляет свою деятельность.
3. В настоящее время вузовское образование обеспечивает объективную основу будущей профессиональной деятельности студента в области образования, но недостаточное внимание уделяет его субъективной готовности к ее куль-

турному выполнению. Речь идет о следующих компонентах такой готовности:

- формирование у студентов способности системного ВИДЕНИЯ психолого-педагогической действительности, в которой им предстоит работать, и ПРЕДВИДЕНИЯ социальной ситуации развития детей и школьников как «результата глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что опережает ход событий» (Теплов, 1985, с. 274);
- осознание студентами того, что реализация психологического обеспечения системы непрерывного образования тогда имеет культурное значение, когда осуществляется с гуманистических позиций уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству личностного достоинства, как своего, так и другого человека;
- развитие у студентов уважения и интереса к самобытности, нестандартности другого человека, осознание ими сущности взаимодействия людей, развитие потребности во взаимодействии;
- понимание того, что в профессиональную компетентность специалиста непременно входит этическое осмысление каждого шага своей профессиональной деятельности, каждого момента общения с коллегами, учениками, их родителями и пр.;
- эмоциональное развитие студентов: богатство эмоциональной сферы будущего специалиста в области образования позволит ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, откликаться на них. Еще Л.С. Выготский удивлялся: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать» (Выготский, 1991, с. 141);
- ответственность не только за профессиональную грамотность будущего специалиста, но и за его нравственное развитие. «Специалист, не отягощенный нравственностью, руководствующийся в принятии решений сугубо технологическими критериями, может поставить природу и общество на грань необратимой катастрофы» (Запесоцкий, 2002, с. 343).

4. Очевидно, необходимо укреплять (создать?) организационный аспект интегративного феномена — целостной психологической службы системы непрерывного образования, который бы структурировал профессиональное сотрудничество всех субъектов образовательного процесса.

Список литературы

Абакумова, И.В. (2003). Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета.

Выготский, Л.С. (1982). Собр. соч. В 6 т. Т. 5. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1984). Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1991). Педагогическая психология. Москва: Изд-во «Педагогика».

Давыдов, В.В. (1979). Личности надо «выделаться». В кн.: С чего начинается личность. Москва: Политиздат.

Долбилова, Ю., Пушнова, Ю., Шарова, И., Лазорева, Н. (2016). Все произведения школьной литературы в кратком изложении. 10 изд. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс».

Дубровина, И.В. (1991). Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. Москва: Изд-во «Педагогика».

Дубровина, И.В. (2014). Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва: Изд-во МПСУ.

Дубровина, И.В. (2022). Научное и практико-ориентированное сотрудничество педагога-психолога и учителя. В кн.: Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. Под ред. Л.М. Митиной. Москва: Изд-во «Бахрай-М».

Запесоцкий, А.С. (2002). Образование: философия, культурология, политика. Москва: Изд-во «Наука».

Зинченко, В.П. (2003). Психологические основы педагогики. Москва: Изд-во «Гардарики».

Куда идет российская культура? (2010). Материалы круглого стола по актуальным проблемам современной российской культуры: сборник. Санкт-Петербург.

Лисина, М.И. (2009). Формирование личности ребенка в онтогенезе. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Лотман, Ю.М. (2006). Воспитание души. Санкт-Петербург: Изд-во «Искусство».

Межуев, В.М. (2008). Современное знание о культуре. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП.

Обухов, А.С., Федосеева, А.М., Байфорд, Э. (2018). Введение в профессию: психолог образования. Под ред. А.С. Обухова. Москва: Изд-во «Юрайт».

Пономаренко, В.А. (2012). *Нравственное небо*. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Старовойтенко, Е.Б. (1992). *Жизненные отношения личности*. Киев: Изд-во «Лыбедь».

Сухомлинский, В.А. (1971). *Рождение гражданина*. Москва: Изд-во «Молодая гвардия».

Теплов, Б.М. (1985). *Избранные труды*. В 2 т. Т.1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Ушинский, К.Д. (1974). *Теоретические проблемы педагогики*. Собр. соч. В 2 т. Т.1. Москва: Изд-во «Педагогика».

Шадриков, В.Д. (1998). *Духовные способности*. Москва: Изд-во «Магистр».

Ямбург, Е.А. (1996). *Школа для всех*. Москва: Изд-во «Педагогика».

References

Abakumova, I.V. (2003). *Learning and meaning: meaning formation in the educational process*. Rostov-on-Don: Rostov University Press. (In Russ.)

Davydov, V.V. (1979). *Personality Needs to "Distinguish Itself"*. In the book: *Where Personality Begins*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)

Dolbilova, Yu., Pushnova, Yu., Sharova, I., Lazoreva, N. (2016). *All works of school literature in brief*. 10th ed. Rostov-on-Don: Phoenix Publ. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (1991). *School Psychological Service: Theory and Practice*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2014). *Practical Psychology in the Labyrinths of Modern Education*. Moscow: MPSU Publishing House. (In Russ.)

Dubrovina, I.V. (2022). *Scientific and Practice-Oriented Cooperation between an Educational Psychologist and a Teacher*. In the book: *The Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects*. Ed. by L. M. Mitina. Moscow: Bakhray-M Publ. (In Russ.)

Lisina, M.I. (2009). *Formation of the Child's Personality in Ontogenesis*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Lotman, Yu.M. (2006). *Education of the Soul*. St. Petersburg: Iskusstvo Publ. (In Russ.)

Mezhuev, V.M. (2008). *Modern Knowledge of Culture*. St. Petersburg: SPbGUP Publishing House. (In Russ.)

Obukhov, A.S., Fedoseeva, A.M., Byford, E. (2018). *Introduction to the Profession: Educational Psychologist*. Ed. by A.S. Obukhov. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Ponomarenko, V.A. (2012). *Moral Sky*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.)

Shadrikov, V.D. (1998). *Spiritual Abilities*. Moscow: Magistr Publ. (In Russ.)

Starovoitenko, E.B. (1992). *Life Relationships of the Personality*. Kiev: Lybed Publ. (In Russ.)

Sukhomlinsky, V.A. (1971). *Birth of a Citizen*. Moscow: The Young Guard Publ. (In Russ.)

Теплов, В.М. (1985). *Selected Works*. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Ushinsky, K.D. (1974). *Theoretical Problems of Pedagogy*. Collected Works. In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). *Collected Works*. In 6 Volumes. Vol. 5. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works*. In 6 Volumes. Vol. 4. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Where is Russian Culture Heading? (2010). *Proceedings of the Round Table on Current Issues of Modern Russian Culture: Collection of works*. St. Petersburg. (In Russ.)

Yamburg, E.A. (1996). *School for Everyone*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zapesotsky, A.S. (2002). *Education: Philosophy, Cultural Studies, Politics*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Zinchenko, V.P. (2003). *Psychological Foundations of Pedagogics*. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ирина Владимировна Дубровина, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, iv.dubrovina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>

ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Dubrovina, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of Pedagogical Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, iv.dubrovina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>

Поступила: 09.11.2024; получена после доработки: 13.12.2024; принята в печать: 29.12.2024.
Received: 09.11.2024; revised: 13.12.2024; accepted: 29.12.2024.