

УДК 376
ББК 74.3

DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-54-60

ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА¹

Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина

Аннотация. Индивидуализация образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования имеет значительную актуальность в контексте достижения планируемых образовательных результатов. В статье рассматривается проблема развития коллегиальных форматов профессиональной деятельности педагога и психолога, что позволяет максимально учесть особенности индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ при адаптации образовательной среды. Основная цель статьи состоит в типологизации профессионального поведения педагога и психолога по разбору «конкретного случая» в ходе психолого-педагогического консилиума и выявления профессиональных барьеров, затрудняющих их совместную деятельность. Исследование строилось с использованием метода пролонгированного динамического наблюдения за процессом взаимодействия педагога и психолога, результаты которого анализировались по предложенным авторами статьи показателям, отражающим этапы мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка с ОВЗ. Качественно-количественный анализ и интерпретация полученных эмпирических данных показал доминирование неконструктивных типов профессионального поведения в ситуации взаимодействия, что актуализирует необходимость разработки инструментов «сонастройки» совместной деятельности педагогов разного профиля и индивидуальных потребностей ребенка.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, индивидуализация, «конкретный случай», психолого-педагогический консилиум, профессиональное взаимодействие.

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811 А «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»).

© Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: Кузьмичева Т. В., Афонкина Ю. А. Типы профессионального поведения педагога и психолога в процессе деятельности психолого-педагогического консилиума // Наука и школа. 2021. № 6. С. 54–60. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-54-60.

TYPES OF PROFESSIONAL CONDUCT OF A TEACHER AND A PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSULTATION

T. V. Kuzmicheva, Yu. A. Afonkina

Abstract. *Individualization of the educating children with special needs in the context of inclusive education is relevant for achieving the planned educational results. The article discusses the problem of the collegial formats development of professional activity of a teacher and a psychologist, which makes it possible to address the peculiarities of the individual psychosocial development of children with special needs when they adapt to the educational environment. The main goal of the article is to classify the professional conduct between a teacher and a psychologist on a case-by-case basis in the process of psychological and pedagogical consultation and identify professional barriers that impede their work. The study is based on the method of prolonged dynamic observation of the interaction between a teacher and a psychologist, the results of which are analyzed according to the indicators proposed by the authors of the article, reflecting the stages of monitoring the individual psychosocial development of a child with special needs. Qualitative-quantitative analysis and interpretation of the empirical data show the dominance of non-constructive types of professional conduct in a situation of interaction, which actualizes the need to develop tools for regulating the collaborative work between multidisciplinary teachers and a child's individual needs.*

Keywords: *inclusive education, individualization, case-by-case basis, psychological and pedagogical consultation, professional interaction.*

Cite as: Kuzmicheva T. V., Afonkina Yu. A. Types of professional conduct of a teacher and a psychologist in the process of psychological and pedagogical consultation. *Nauka i shkola*. 2021, No. 6, pp. 54–60. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-54-60.

В Концепции развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период 2020–2030 гг. обозначены приоритеты в отношении способов успешного решения образовательных задач, в том числе, в условиях инклюзивного образования [1]. Среди таких способов одно из центральных мест занимает индивидуализация образовательной деятельности данной категории обучающихся.

Сегодня барьеры развития инклюзии связаны с трудностями профессионального взаимодействия между специалистами разного профиля (учителями, логопедами психологами, дефектологами). Вполне очевидно, что для работы в инклюзивных условиях нужны специалисты новой формации: с установками и пониманием командной работы, то есть не формализованного, а профессионально полезного объединения усилий, направленных на создание и обеспечение индивидуализированных практик

обучения детей с ОВЗ в инклюзивных условиях. Особо важным представляется организация взаимодействия педагога и психолога по совместному решению двух взаимосвязанных профессиональных задач. Во-первых, коллегиальное распознавание и понимание как особенностей индивидуального психосоциального развития обучающихся, так и причинных факторов, лежащих в их основе, а во-вторых, совместное овладение способами адаптации умений и навыков, реализуемых специалистами в составе своей профессиональной деятельности, к индивидуальным особенностям обучающегося с ОВЗ (И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина [2], Т. В. Кузьмичева [3]).

Отметим, что законы психологии, в том числе социокультурной обусловленности, ориентации на зону ближайшего развития, имеют фундаментальную значимость для понимания логики целеполагания в своей профессиональной деятельности как психологом, так и педагогом, а также, например, закон целостности педагогического процесса, направленности педагогической деятельности на самоопределение и самореализацию ученика являются основополагающими и для того, и для другого специалиста.

В данном контексте в качестве одной из фундаментальных категорий, объединяющих психологические и педагогические законы, как раз и выступает индивидуализация образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, которая обеспечивается эффективным и пролонгированным взаимодействием педагога и психолога. Под индивидуализацией нами понимается «сонастройка» профессиональной совместной деятельности педагогов и психолога с индивидуальными потребностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья (Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина, Д. А. Морозова [4]).

В своем исследовании мы поставили цель типологизировать профессиональное

поведение учителя и психолога в формате их взаимодействия и выявить профессиональные барьеры, затрудняющие их совместную деятельность, что позволит выработать продуктивные способы преодоления разобщенности их усилий в условиях инклюзивного образования.

Исследование строилось с использованием метода пролонгированного динамического наблюдения за процессом взаимодействия педагога и психолога в ходе работы психолого-педагогического консилиума по разбору «конкретного случая», отражающего образовательные затруднения ученика с ОВЗ. Под «конкретным случаем» мы понимаем проблемную ситуацию в образовательной деятельности, связанную с трудностями учебного поведения школьника на уроке, обусловленными особенностями его индивидуального психосоциального развития.

Исследование проводилось в 2021 г. на базе образовательных организаций г. Мурманск и Мурманской области. Выборку составили участники психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций: 60 учителей начального и основного общего образования и 12 педагогов-психологов. Экспертами, в качестве которых выступили преподаватели кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского арктического государственного университета (МАГУ), проводилось наблюдение за их взаимодействием, по итогам которого заполнялась экспертная карта (табл. 1).

Наблюдение осуществлялось как лонгитюдная стратегия изучения взаимодействия педагога и психолога, проводящих анализ конкретного случая образовательных трудностей обучающегося с ОВЗ на заседаниях психолого-педагогического консилиума (аналитических сессиях). В общей сложности экспертами было проведено 72 среза, позволивших оценить их взаимодействие в

отношении интерпретации фактов учебного поведения ребенка на уроке, установления иерархии имеющихся у него образовательных трудностей и адаптации (трансформации) профессиональной деятельности педагога на уроке к индивидуальным психосоциальным особенностям ребенка. Многократно повторяющиеся срезы позволили достоверно определить ведущие характеристики взаимодействия специалистов школы – участников психолого-педагогического консилиума.

Взаимодействие педагога и психолога осуществлялось на основе использования технологии мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка с ОВЗ, включающей следующие коллегиальные компоненты (И. А. Коробейников, Т. В. Кузьмичева [5]):

- обмен диагностической информацией и обсуждение зафиксированных педагогом и психологом фактов учебного поведения ребенка, имеющих отношение к «конкретному случаю»;
- дифференциация представленных педагогом и психологом фактов в отношении познавательной, аффективно-личностной и регулятивной сфер развития ребенка с ОВЗ;

- установление педагогом и психологом затруднений ребенка в их взаимосвязи с организацией и содержанием урока;
- установление иерархии учебных трудностей ребенка в соотношении с универсальными учебными действиями;
- конкретизация работы педагога и психолога с ребенком путем определения дифференцированных и интегрированных ближайших образовательных задач, выработка способов их достижения в коллегиальной и автономной деятельности специалистов.

Проведенное экспертами наблюдение позволило нам выделить типы профессионального поведения педагога и психолога в процессе разбора «конкретного случая». Основаниями такой типологизации выступили параметры, представленные в табл. 1.

Соотнесение результатов наблюдения с выделенными параметрами проявлений в профессиональном поведении педагога и психолога в процессе работы с «конкретным случаем» в ходе психолого-педагогического консилиума позволило нам представить типологию профессионального поведения педагогов и психологов в ходе психолого-педагогического консилиума следующим

Таблица 1

Экспертная карта оценки профессионального поведения педагога и психолога в процессе работы с конкретным случаем в ходе консилиума

Дата проведения психолого-педагогического консилиума; ФИО и должность, образовательная организация	
Параметр	Ранжирование поведенческих проявлений по каждому оценочному параметру
Диалогичность – обмен информацией между партнерами по взаимодействию в общем понятийном поле и ее трансформация с учетом мнения другого	Диалога нет, критическое отношение к своему мнению и учет мнения партнера по общению не характерны
	Диалог свернутый, высказывает автономные, слабо аргументированные мнения о проблемной ситуации
	Диалог проявляется в виде периодического обмена краткими высказываниями, касающимися единичных сторон индивидуального развития ребенка
	Разворачивает обсуждение проблемной ситуации путем высказываний и аргументации, проявляются трудности в согласовании собственной позиции и позиции другого специалиста
	Ведет развернутый, содержательный диалог с коллегами, характерна критичность к своему мнению, учитывает мнение других специалистов

Мотивация взаимодействия – побуждения, связанные с пониманием целесообразности взаимодействия с позиции единства профессиональных интересов в отношении работы с «конкретным случаем»	Интересы в отношении разрешения ситуации разобщены; доминируют псевдопрофессиональные интересы
	Ситуативная узконаправленная профессиональная мотивация, вызванная заинтересованностью в получении своего рода рецепта для разрешения проблемы; профессиональные мотивы другого специалиста не учитываются
	Мотивирующим основанием взаимодействия выступает понимание вынужденной необходимости взаимодействовать под влиянием внешней (как правило, административной) регламентации; интересы не сбалансированы
	Мотивирующим основанием выступает разрешение проблемы в ситуативных интересах ребенка; есть стремление достижения баланса профессиональных интересов с другими специалистами, но недостаточно владение теоретическими знаниями и способами взаимодействиями
	Мотивация связана с разработкой эффективных способов индивидуализации; общий профессиональный интерес специалистов направлен на выработку коллегиальной знаниевой составляющей и эффективных способов адаптации конкретных компонентов образовательной среды на основе точного и четкого понимания особенностей психосоциального развития обучающегося с ОВЗ
Общность профессиональных представлений об особенностях индивидуального развития ребенка (интеллектуально-мнестическая, аффективно-личностная и регулятивная сферы); степень согласия в интерпретации «конкретного случая» и определении способов разрешения проблемной ситуации	Коллегиально не соотносит факты учебного поведения с показателями индивидуального развития обучающегося, не применяет оценочную шкалу индикаторов к зафиксированному фактам, не сопоставляет полученные данные о ребенке с данными другого специалиста; проявляется неспособность к совместному определению образовательных условий в отношении «конкретного случая»
	Наблюдаются попытки коллегиально соотнести факты учебного поведения с показателями индивидуального развития обучающегося, но соотнесение фактов является неточным и недостаточным для установления причин трудностей учебного поведения ребенка; проявляется неспособность к совместному установлению способов преодоления трудностей
	Достаточно фактов для коллегиального установления причин трудностей, но недостаточна объективность и аргументированность искомых причинно-следственных связей; проявляется способность к совместному определению образовательных условий для обучающихся с ОВЗ, но установленные условия являются избыточными или недостаточными
	Точность и достаточность фактов для коллегиального установления причин трудностей учебного поведения ребенка, но несогласованность взаимодействия при уточнении индивидуального профиля ребенка на основе сравнения диагностических данных, полученных педагогом и психологом автономно; проявляется способность к совместному установлению последовательности и способов преодоления трудностей ребенка, но имеются сложности в коллегиальной выработке рекомендаций
	Совместный корректный, точный качественный анализ всех проявлений учебного поведения ребенка, коллегиальная интерпретация объективных и аргументированных фактов учебного поведения ребенка с совместным установлением иерархии имеющихся у ребенка трудностей как основы для выработки согласованных рекомендаций
Систематичность включения в разбор «конкретного случая»	Участие в работе консилиума несистематическое, характерно избегание коллегиальных форматов
	Включение в совместную деятельность эпизодично
	Включается в совместную деятельность по разбору «конкретного случая» исключительно в форме обмена мнениями без участия в выработке рекомендаций
	Систематически вовлечен в разбор «конкретного случая» с фиксацией на особенностях ребенка без должного внимания к коллегиальной выработке рекомендаций
	Взаимодействует со специалистами системно на всех заседаниях консилиума и на всех этапах работы с «конкретным случаем», проявляя профессиональную субъектную позицию

образом: «изоляция» (12,5%); «хаотичное движение» (16,6%); «вынужденное объединение» (39,0%), «целесмысловое единство» (22,2%), «подлинная кооперация» (9,7%). На основе предпринятого качественного анализа данных наблюдения и их типологизации мы определили в отношении каждого типа профессиональные барьеры, препятствующие продуктивному взаимодействию специалистов школы – педагога и психолога.

Тип «изоляция» характеризуется, прежде всего, барьерами, которые связаны с отсутствием общих интересов, мотивации к взаимодействию в отношении коллегиального выявления, интерпретации особенностей индивидуального психосоциального развития ребенка с ОВЗ и выработки рекомендаций по адаптации компонентов образовательной среды. При типе «хаотичное движение» на первый план выходят барьеры, определяемые бессистемностью и случайным, неупорядоченным характером такого взаимодействия. Данные два типа отличаются смысловыми барьерами.

Тип профессионального поведения «вынужденное объединение» характеризуется барьерами, обусловленными навязанной извне мотивацией взаимодействия по разрешению проблемной ситуации, связанной с трудностями

учебного поведения ребенка с ОВЗ, в силу чего не складываются общие цели и задачи. Наиболее выражены барьеры целеполагания.

Тип «целесмысловое единство» в целом способен привести к целесообразным изменениям в образовательной ситуации с точки зрения ее индивидуализации с учетом особенностей конкретного обучающегося с ОВЗ, однако объективируются барьеры операционального характера – недостаточное владение способами коллегиальной выработки соответствующих рекомендаций и их последующей совместной реализации.

Тип «подлинная кооперация» представляет собой вариант продуктивного сотрудничества специалистов школы, необходимого для индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

Количественный анализ показывает доминирование неконструктивных типов профессионального поведения в ситуации взаимодействия, что актуализирует необходимость разработки инструментов «сонастройки» профессиональной совместной деятельности педагога и психолога и индивидуальных потребностей ребенка. Решение поставленной задачи будет находиться в фокусе последующих исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [и др.]. СПб., 2019.
2. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 239–252.
3. Кузьмичева Т. В. Педагогическая рефлексия как механизм индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ // Дефектология. 2020. № 6. С. 42–49.
4. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А., Морозова Д. А. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и педагогические инструменты: колл. моногр. Красноярск: НИЦ, 2020. 112 с.
5. Коробейников И. А., Кузьмичева Т. В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 97–106.

REFERENCES

1. Nikolskaya O. S., Kukushkina O. I., Goncharova E. L. et al. *Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya do 2030 g.* St. Petersburg, 2019.
2. Korobeynikov I. A., Babkina N. V. Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: prognozirovanie psikhosotsialnogo razvitiya v sovremennoy obrazovatelnoy srede. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya.* 2021, Vol. 10, No. 2, pp. 239–252.
3. Kuzmicheva T. V. Pedagogicheskaya refleksiya kak mekhanizm individualizatsii obrazovatelnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya s OVZ. *Defektologiya.* 2020, No. 6, pp. 42–49.
4. Kuzmicheva T. V., Afonkina Yu. A., Morozova D. A. *Individualizatsiya v inklyuzivnom obrazovanii: metodologiya i pedagogicheskie instrumenty: coll. monogr.* Krasnoyarsk: RIC, 2020, 112 p.
5. Korobeynikov I. A., Kuzmicheva T. V. Osvoenie professionalnykh kompetentsiy budushchimi pedagogami i psikhologami v khode sovmestnoy podgotovki v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2019, Vol. 28, No. 6, pp. 97–106.

Кузьмичева Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, директор психолого-педагогического института, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Kuzmicheva Tatiana V., PhD in Education, Associate Professor, Head of the Psychological and Pedagogical Institute, Assistant Professor, Psychology and Special Pedagogy Department, Murmansk Arctic State University

e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Афонькина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и коррекционной педагогики, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: julia3141@rambler.ru

Afonkina Yulia A., PhD in Education, Associate Professor, Head, Psychology and Special Pedagogy Department, Murmansk Arctic State University

e-mail: julia3141@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.10.2021

The article was received on 15.10.2021