

Содержание

События

Отчет о проведении Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017»	3
Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»	11
Об итогах Всероссийской научно-практической конференции «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты»	17
<i>И.В. Дубровина</i> Культура как гарант сохранения человека	23
<i>Е.И. Метелькова</i> О траектории развития образования в эпоху цифровой экономики	30
<i>Ж.Г. Кулькова</i> Психологическая безопасность детей и подростков в интернет-пространстве	35
I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы»	39
Приветствие участникам конференции «Психологические практики российского образования: инновационный ракурс», посвящённой 100-летию со дня рождения В.А. Крутецкого, выдающегося отечественного учёного психолога	47

Документы

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации №07-7731 от 29.12.2017 «Об итогах XI Всероссийского психологического форума»	6
--	---

Юбилей

<i>С.В. Недбаева, И.В. Дубровина</i> В.А. Крутецкий — выдающийся российский психолог, теоретик, практик, новатор, или Жизнестойкость и востребованность идей В.А. Крутецкого в развитии практической психологии	48
---	----

Психологическая служба

<i>И.Б. Умняшова</i> Организация психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего преемственность образовательного процесса в условиях реализации ФГОС	50
<i>Л.Е. Олтаржевская</i> АИС «Сопровождение» — ресурс обеспечения доступности и качества психолого-педагогической помощи	55

Проблемы профессиональной этики

<i>О.Ю. Конончук, И.Б. Умняшова</i> Профессиональная этика педагога-психолога в процессе коррекционно-развивающей работы с воспитанниками дошкольной образовательной организации	59
--	----

Психология обучения

<i>М.Л. Залесский</i> Сторителлинг как инструмент для формирования навыков правильного поведения на примере уроков безопасности жизнедеятельности	64
--	----

Особые дети

<i>А.А. Кузьмина</i> Информирование и просвещение родителей о СДВГ как форма психолого-педагогической помощи семьям	68
<i>А.А. Завертяева</i> Принципы и направления коррекции состояния беспомощности у детей	



старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	74
Прикладные исследования	
<i>А.А. Пономаренко</i> Качество жизни как маркер человеческого счастья	92
Книжная полка	
<i>А.И. Донцов, Д.А. Донцов</i> Методологические и диагностические основы практических исследований детских, подростковых и юношеских групп и коллективов (окончание)	96
<i>Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков</i> Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью (окончание)	103
Психологический клуб	
<i>В.Н. Клепиков</i> Диковинные задачи на уроках математики в школе и дома	115
<i>М.Л. Залесский, М.А. Мазниченко, О.М. Новосадова, А.А. Пономаренко, А.В. Смирнова</i> Как помочь родителям, детям и учителям нейтрализовать вред от некорректных учебных задач	121
Подписка	128

Содержание компакт-диска

Видео

14 октября. Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты». Пленарное заседание

Выступления

1. «С заботой о ребенке»

Дубровина Ирина Владимировна, основатель детской практической психологии, разработчик и организатор школьной психологической службы, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, член президиума Федерации психологов образования России.

2. «Траектории развития образования в эпоху цифровой экономики»

Метелькова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, вице-президент Федерации психологов образования России, советник ректора НИУ ВШЭ, координатор Экспертной группы по основному направлению стратегического развития Российской Федерации «Образование», член Координационного совета проектной деятельности Минобрнауки России.

Особые дети

А.А. Завертяева

Принципы и направления коррекции состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Книжная полка

А.И. Донцов, Д.А. Донцов

Методологические и диагностические основы практических исследований детских, подростковых и юношеских групп и коллективов

Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков

Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью



Отчет о проведении Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017»

С 10 по 19 октября 2017 года в городе Сочи прошел XI Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017», традиционно собравший на берегу Черного моря около 200 участников из 65 субъектов Российской Федерации, которыми стали руководители и специалисты органов управления образованием, руководители и специалисты образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, педагоги-психологи образовательных организаций, методисты, преподаватели, студенты и аспиранты психолого-педагогических факультетов организаций высшего образования, ученые, представители общественных объединений и организаций.

Организаторами Форума выступили: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», Московский государственный психолого-педагогический университет и Центр практической психологии образования при содействии Министерства образования и науки Российской Федерации.

В Программный комитет Всероссийского психологического форума вошли представители Министерства образования и науки Российской Федерации, ведущие ученые и практики, руководители образовательных организаций.

На торжественном открытии Форума с приветственным словом выступила от имени членов Большого Жюри конкурсов профессионального мастерства «Педагог-психолог России» председатель Ирина Владимировна Дубровина, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, вице-президент Федерации психологов образования России.

Программа Форума включала следующие мероприятия:

- XI Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»,
- IX Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы»,

- Всероссийская психологическая семинар-мастерская «Новые технологии в психологии»,
- Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты»,
- круглые столы и мастер-классы.

Традиционно программа Форума была очень насыщена.

Мастер-классы, организованные в течение всех дней Форума, как всегда, порадовали своим разнообразием, интерактивными технологиями, высоким профессионализмом ведущих. В этом году были проведены следующие мастер-классы:

- «Психологическое сопровождение педагогов». Ведущий: Демьянчук Роман Викторович, г. Санкт-Петербург;
- «Формирование у детей положительного отношения к собственной жизни, умения замечать положительные моменты и справляться с отрицательными». Ведущая: Динмухаметова Елена Анатольевна, Республика Татарстан;



Участников Форума приветствует И.В. Дубровина



*Работа на научно-практической конференции:
И.В. Дубровина (Москва), Н.В. Илюхина (Самара),
П.П. Кучегашева (Волгоград)*



- «Проективные методики как превентивный метод выявления и коррекции кризисного состояния учащихся». Ведущая: Коробейникова Елена Михайловна, г. Сыктывкар;
- «Арт-коллаж». Ведущая: Каширская Юлия Николаевна, Волгоградская область, г. Волжский;
- «Цветодиагностика: интегративный подход». Ведущая: Рыженко Светлана Кронидовна, Краснодарский край, г. Краснодар;
- «Копилка детских обид — сундук детских переживаний. Родительский всеобуч». Ведущая: Кучегашева Полина Петровна, Волгоградская область, г. Волгоград;
- «Психологическая игра для старшеклассников “Изобретатели”». Ведущая: Гузеева Елена Константиновна, Томская область, с. Бакчар;
- «Социально-психологические игры как эффективное средство в развитии социально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста». Ведущая: Конончук Оксана Юрьевна, Калининградская область, г. Калининград;
- «Особенности создания волонтерского движения службы школьной медиации в образовательной организации». Ведущая: Маркова Лидия Михайловна, Краснодарский край, г. Краснодар;
- «Школьная служба медиации: мифы и реальность». Ведущая: Орешкина Наталья Владимировна, Волгоградская область, г. Волгоград;
- «Little-art». Ведущая: Хан Елена Аликовна, Волгоградская область, г. Волжский;
- «Игра “Социальное метро” – инновационная технология в копилке педагога-психолога». Ведущая: Никулина Людмила Юрьевна, Курганская область, г. Курган;
- «Использование проективного метода в практической работе педагога-психолога с замещающей семьей». Ведущая: Вихрова Лариса Михайловна, Архангельская область, г. Вельск;
- «Метод “Sand-art”». Ведущая: Головкова Татьяна Николаевна, Волгоградская область, г. Волжский;



Е.А. Сильянов и лауреаты конкурса «Педагог-психолог России — 2017»

- «Гимнастика мозга как метод психолого-педагогического сопровождения развития школьников». Ведущая: Зуева Елена Валерьевна, г. Москва;
- «Социальное проектирование, игра “Наш мир”». Ведущие: Иноземцева Ирина Николаевна, Малашквич Екатерина Юрьевна, г. Москва;
- Комплексный подход к коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста на примере занятия “Школа внимания”. Ведущая: Сеит-Арифова Суваде Абдумаликовна, Республика Крым.

IX Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы» внес очередной вклад в копилку психолого-педагогических программ, которую Федерация психологов образования России собирает для распространения среди психологов образовательных организаций, и дал возможность представить свои разработки психологам-практикам, работающим с детьми и взрослыми.

Традиционно именно на Форуме подводятся итоги конкурса. В этом году лауреатами стали более 40 программ. Авторы получили гриф ФПО России «Рекомендовано к использованию в образовательных учреждениях» и Грамоты Министерства образования и науки Российской Федерации, подписанные заместителем Министра Синюгиной Т.Ю.

В рамках работы семинара-мастерской были определены 10 лучших программ, победители получили ценные подарки. Письмо от Министерства образования и науки Российской Федерации по результатам работы Форума ушло в регионы.

18 октября 2017 года прошла торжественная церемония закрытия Форума, включившая в себя подведение итогов и награждение победителей Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» и победителей конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы».

В церемонии награждения приняли участие Евгений Александрович Сильянов, директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства образования и науки Российской Федерации, и Ирина Васильевна Романец, заместитель Главы города Сочи. Е.А. Сильянов произнес приветственную речь к участникам Форума и поздравил победителей и лауреатов. Члены Большого Жюри конкурса отметили важность мероприятия и подвели итоги конкурса. Итоги Форума подвела Ольга Станис-



Мастер-класс ведет
Р.В. Демьянчук (Санкт-Петербург)

лавовна Мелентьева, исполнительный директор Федерации психологов образования России.

Благодарственные письма получили организации города Сочи, оказавшие большую поддержку в подготовке и проведении мероприятий:

- Оздоровительный комплекс «Спутник»,
- МБУ «Центр педагогической диагностики и консультирования детей и подростков»,
- МБОУ «Центр дополнительного образования «Хоста».

На торжественном закрытии мероприятий Форума ответное слово конкурсантов стало ярким завершением десяти счастливых и волнительных дней! Главная задача Форума — организовать площадку для обмена опытом, развития регионального взаимодействия, укрепления сотрудничества психологов России — выполнена! А так как Форум традиционно проходит на берегу Черного моря — форумчане смогли отдохнуть, наполниться южным солнцем и набраться сил перед долгой русской зимой! Каждый из приехавших нашел свою новую «точку роста» для того, чтобы снова встретиться в гостеприимном городе Сочи на двенадцатом Форуме в следующем году!



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)**

**Департамент государственной
политики в сфере защиты прав
детей**

Люсиновская ул., д. 51, г. Москва, 117997.

Тел./факс: (499) 237-58-74

E-mail: d07@mon.gov.ru

29.12.2017. № 07-7731

Руководителям органов
государственной власти субъектов
Российской Федерации,
осуществляющих государственное
управление в сфере образования

Об итогах XI Всероссийского психологического форума

Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей информирует об итогах XI Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017» (далее — Форум), целью которого является интеграция передового опыта современной психологической науки, повышение престижа практической психологии в системе образования Российской Федерации, консолидация профессионального психологического сообщества для решения актуальных задач современного образования.

В программу Форума были включены следующие мероприятия:

XI Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»;

IX Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы»;

Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты» и мастер-классы;

Всероссийская психологическая семинар-мастерская «Новые технологии в психологии».

Организаторами Форума выступили Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» при содействии Министерства образования и науки Российской Федерации.

Целью XI Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» (далее — Конкурс), является повышение профессионального уровня и наиболее полная реализация творческого потенциала психологов образования России, а также повышение престижа службы практической психологии в системе образования Российской Федерации.

Основные задачи Форума:

создание условий для самореализации специалистов и раскрытие их творческого потенциала;

выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;

распространение передового опыта работы педагогов-психологов образовательных организаций всех типов и видов на всех уровнях образования.

В 2017 году II этап (федеральный), в котором приняли участие педагоги-психологи образовательных организаций из 50 субъектов Российской Федерации, проходил в период с 10 по 19 октября в г. Сочи Краснодарского края.

Финал Конкурса (III этап) и торжественное награждение победителей и лауреатов прошли 30 октября 2017 г. в г. Москве.

По итогам Конкурса Жюри были приняты следующие решения:

1. Признать победителем I степени XI Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» — Болдыреву Елену Александровну (Калининградская область).

Признать победителем II степени Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» — Ногай Ирину Анатольевну (Ростовская область).

Признать победителем III степени «Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» — Омельченко Романа Геннадьевича (Краснодарский край).

2. Присудить номинацию «Общественное признание» Курочкиной Александре Петровне (Республика Крым), заслужившей приз зрительских симпатий, определенный при помощи закрытого голосования после первого и второго туров согласно Положению о Конкурсе.

3. Учредить лауреатами XI Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»:

1. Законову Анастасию Ваграмовну (Ленинградская область);
2. Кондренко Ольгу Владимировну (Новосибирская область);
3. Макарову Елену Викторовну (г. Москва);
4. Овчинникову Елену Станиславовну (Калужская область);
5. Прокофьеву Светлану Валерьевну (Самарская область);
6. Филиппова Александра Николаевича (Республика Татарстан);
7. Яремич Надежду Владимировну (Хабаровский край).

4. Наградить грамотами Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» в различных номинациях следующих участников:

1. Бартеневу Ольгу Владимировну (Липецкая область);
2. Батищеву Елену Ярославовну (Тюменская область);
3. Буеву Марию Павловну (Республика Карелия);
4. Бурдакову Ксению Сергеевну (г. Санкт-Петербург);
5. Волик Инну Георгиевну (Ямало-Ненецкий автономный округ);
6. Габуеву Регину Александровну (Республика Северная Осетия — Алания);
7. Зафесову Юлию Николаевну (Республика Адыгея);
8. Змееву Ксению Павловну (Кемеровская область);
9. Зотову Лилию Раисовну (Челябинская область);
10. Колкову Ларису Владимировну (Алтайский край);
11. Колпачеву Татьяну Александровну (Сахалинская область);
12. Коробейникову Елену Михайловну (Республика Коми);
13. Коротееву Марину Анатольевну (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра);
14. Кудеринову Ирину Михайловну (Республика Бурятия);
15. Лазареву Ольгу Олеговну (г. Севастополь);
16. Левину Альбину Александровну (Республика Саха (Якутия));
17. Ладохину Ирину Юрьевну (Рязанская область);
18. Муталову Айгуль Ражаповну (Республика Башкортостан);
19. Наваждай Айдаша Владимировича (Республика Тыва);
20. Назаренко Оксану Владимировну (Камчатский край);
21. Непомнящую Татьяну Петровну (Ивановская область);
22. Николаеву Елену Ивановну (Белгородская область);
23. Никулину Людмилу Юрьевну (Курганская область);
24. Пархомцеву Ирину Владимировну (Новгородская область);
25. Пиценко Наталью Валерьевну (Свердловская область);
26. Посашкову Марию Александровну (Омская область);
27. Потапенко Варвару Владимировну (Курская область);
28. Роменскую Ларису Юрьевну (Республика Удмуртия);
29. Садриеву Светлану Васильевну (Кировская область);
30. Тиранову Ирину Леонидовну (Архангельская область);
31. Тришкину Анастасию Андреевну (Тульская область);



32. Украинскую Елену Николаевну (Красноярский край);
33. Фомину Марину Николаевну (Воронежская область);
34. Хан Елену Аликовну (Волгоградская область);
35. Цисарь Ирину Николаевну (Московская область);
36. Черепанову Наталию Евгеньевну (Мурманская область);
37. Чистову Веру Константиновну (Ярославская область);
38. Щербакову Ляну Викторовну (Приморский край);
39. Яцеву Александру Андреевну (Нижегородская область).

В период с 1 марта по 12 октября 2017 года был проведен IX Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы» (далее — Конкурс программ), задачами которого являлись:

повышение качества психолого-педагогических программ развития и адаптации обучающихся и воспитанников, реализуемых в образовательных организациях Российской Федерации;

обобщение опыта образовательных организаций различного типа и уровней образования по разработке и реализации психолого-педагогических программ развития и адаптации обучающихся и воспитанников;

создание банка данных психолого-педагогических программ развития и адаптации обучающихся и воспитанников, соответствующих требованиям современной образовательной практики;

внедрение достижений современной психологической науки, а также современных методов и технологий в практику психолого-педагогической работы образовательных организаций.

В рамках работы Форума была организована Всероссийская психологическая мастерская «Новые технологии в психологии», на которой были представлены авторские психолого-педагогические программы, апробированные в образовательных организациях Российской Федерации разного уровня, имеющие положительные отзывы руководителей образовательных организаций, ставшие лауреатами Конкурса программ.

По итогам IX Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы» Жюри было принято решение:

Присвоить программам гриф «Рекомендовано Федерацией психологов образования России для использования в образовательных организациях» и признать лауреатами:

1. Азарову Светлану Георгиевну, Кормухину Евгению Владимировну, Порунову Наталью Владимировну, Тукфееву Юлию Владимировну, психолого-педагогическая программа «Профилактика аддиктивного поведения старшеклассников и подростков «По островам свободы, надежды и здоровья»» (г. Самара);

2. Артемьеву Марию Сергеевну, Шлеенкову Наталью Сергеевну, Горбунову Ксению Андреевну, психолого-педагогическая программа для учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ «Базовые знания по профилактике ВИЧ-инфекции» (г. Челябинск);

3. Банникова Павла Александровича, психолого-педагогическая программа по развитию и коррекции памяти у детей с трудностями в обучении и развитии старшего дошкольного возраста «Путешествие во времени» (г. Москва);

4. Белякову Ольгу Павловну, Валисаву Юлию Юрьевну, Воронову Анастасию Валерьевну, Кузнецову Ирину Вениаминовну, Филину Светлану Владимировну, Хорошавину Елену Валентиновну, Чернову Тамару Александровну, Чупрову Ларису Вячеславовну, психолого-педагогическая программа «Основы интеллектуального труда» (Ярославская область);

5. Вдовину Елену Григорьевну, психолого-педагогическая программа по сопровождению обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации «Пусть всегда буду я!» (Алтайский край);

6. Воробьеву Марию Геннадиевну, Воробьеву Аллу Владимировну, Сюрин Сергей Николаевича, психолого-педагогическая программа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, «Новые горизонты» (Московская область, г. Красногорск);

7. Герасименко Ольгу Сергеевну, психолого-педагогическая программа «Сказочные уроки для первоклассников» (Самарская область);

8. Денисову Анну Викторовну, психолого-педагогическая программа для педагогов «Принимающая сторона» (Кемеровская область);

9. Дитерихс Анну Леонидовну, психолого-педагогическая программа «Могу, умею, получается» (г. Москва);

10. Ермакову Марию Валерьевну, Залманову Светлану Леонидовну, психолого-педагогическая программа «Держи удар» (г. Москва);

11. Заборникову Любовь Петровну, Исламову Ларису Анатольевну, психолого-педагогическая программа диагностики и коррекции готовности слепого ребенка к обучению в школе «Мир на ощупь» (г. Челябинск);

12. Замяткину Ирину Михайловну, Куландину Ларису Валерьевну, психолого-педагогическая программа профессионального самоопределения воспитанников замещающих семей «Мой путь к профессии» (Ярославская область, г. Углич);
13. Звезгинцеву Юлию Валериевну, Сеит-Арифову Суваде Абдумаликовну, психолого-педагогическая программа по преодолению трудностей в освоении образовательных программ для детей младшего школьного возраста «Увлекательная школа» (Республика Крым);
14. Иванову Татьяну Борисовну, Валенкину Ольгу Владимировну, Карасеву Юлию Викторовну, психолого-педагогическая программа по развитию понятийного мышления и речи у детей с СДВГ старшего дошкольного возраста (Ярославская область, г. Рыбинск);
15. Каширскую Юлию Николаевну, Кулишкину Светлану Анатольевну, психолого-педагогическая программа «Волшебный сундучок» (Волгоградская область, г. Волжский);
16. Кондакову Ольгу Николаевну, Петрову Анну Александровну, Пушкареву Татьяну Александровну, Шумкову Ирину Владимировну, психолого-педагогическая программа для детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья «Библиотечный Теремок» (г. Челябинск);
17. Конончук Оксану Юрьевну, Евстигнееву Елену Клементьевну, психолого-педагогическая программа подготовки детей старшего дошкольного возраста к спортивным соревнованиям «Ближе к цели» (Калининградская область);
18. Кулькову Жанну Геннадьевну, психолого-педагогическая программа для подростков с девиантным (противоправным) поведением «Из дальних странствий возвратись» (г. Челябинск);
19. Кучегашеву Полину Петровну, Кубанцеву Анну Павловну, Орешкину Наталью Владимировну, Пономареву Елену Александровну, Чумакова Игоря Витальевича, психолого-педагогическая программа «Мир начинается с семьи» (г. Волгоград);
20. Лазареву Наталью Николаевну, Фараонову Наталью Михайловну, психолого-педагогическая программа по профилактике эмоционального выгорания педагогов «МУЗА» (Мобильность, Уверенность, Здоровье, Активность) (Смоленская область);
21. Ларину Альмиру Тимербаевну, Савельеву Оксану Анатольевну, Свистунову Екатерину Владимировну, психолого-педагогическая программа по развитию эмоционального интеллекта как ключевой компетенции педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (в том числе дистанционно) (г. Москва);
22. Левачеву Веру Семеновну, Смолякову Инну Викторовну, Кузнецову Светлану Анатольевну, Яшину Светлану Валентиновну, Васильева Сергея Александровича, психолого-педагогическая программа по сопровождению воспитанников старшего дошкольного возраста, занимающихся в студии робототехники «LEGO инженеры» (п.г.т. Усть-Кинельский Самарской области);
23. Липатову Елену Викторовну, психолого-педагогическая программа по развитию произвольной регуляции психической активности у детей старшего дошкольного возраста с поведенческими особенностями, социальной и педагогической запущенностью и задержкой психического развития «Секретная академия» (Новосибирская область);
24. Луценко Татьяну Владимировну, Свистунову Екатерину Владимировну, психолого-педагогическая программа для детей, родителей и педагогов «Оптимизация социально-психологической адаптации дошкольников в условиях инклюзивной группы (с включением детей с нарушениями зрения)» (г. Москва);
25. Луцкую Марию Евгеньевну, психолого-педагогическая программа по развитию воображения и способов творческого самовыражения для детей 4–6 лет «Фантазеры» (г. Новосибирск);
26. Макошенко Елену Евгеньевну, психолого-педагогическая программа «Мой мир» (Камчатский край);
27. Малашкевич Екатерину Юрьевну, Иноземцеву Ирину Николаевну, психолого-педагогическая программа профилактики асоциального поведения обучающихся подростков «Вектор жизни» (г. Москва);
28. Матвиенко Геннадия Валентиновича, психолого-педагогическая программа «Вызов» для подростков 13–16 лет (Воронежская область);
29. Милютину Марину Витальевну, психолого-педагогическая программа по формированию коммуникативных и творческих способностей детей младшего школьного возраста «Разноцветный мир» (г. Москва);
30. Назарову Елену Ивановну, психолого-педагогическая программа по профилактике эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья «Эгоист» (Хабаровский край);
31. Наконечную Т.В., Кривко Е.М., Карпенко Т.В., Суркову Л. С, Аллахвердян А.С., Цыбуленко Е.В., Корябину Г.В., Семичеву М.В., Андрееву М.А., Сказкину С.И., психолого-педагогическая программа сопровождения специалистов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений «ПрофиЛанс» (Ростовская область);



32. Овчинникову Елену Станиславовну, психолого-педагогическая программа «Путешествие к Новой Земле» (г. Киров, Калужская область);
33. Орешкину Наталью Владимировну, психолого-педагогическая программа «Территория примирения» (г. Волгоград);
34. Попандопуло Ольгу Петровну, психолого-педагогическая программа «Космическое путешествие» (г. Сочи);
35. Потанину Елену Владимировну, Воробьеву Екатерину Викторовну, Сюрин Сергея Николаевича, психолого-педагогическая программа тренинговая программа «Я свободен!» (г. Красногорск);
36. Реутову Елену Анатольевну, психолого-педагогическая программа по реализации индивидуальных программ реабилитации и абилитации особенных детей в системе образования (Новосибирская область);
37. Рыженко Светлану Кронидовну, Маркову Лидию Михайловну, психолого-педагогическая программа «Юные медиаторы» (Краснодарский край);
38. Серякину Анну Викторовну, Петрович Ольгу Георгиевну, психолого-педагогическая программа по формированию готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве (Саратовская область);
39. Сюрин Сергея Николаевича, Воробьеву Марию Геннадьевну, Воробьеву Аллу Владимировну, психолого-педагогическая программа «Я все могу» (Московская область, г. Красногорск);
40. Унтулу Елену Сергеевну, Фукину Юлию Константиновну, психолого-педагогическая программа по сопровождению технического творчества детей на основе инженерного паспорта (Республика Татарстан);
41. Яковлеву Ольгу Викторовну, Копейкину Елену Владимировну, Сюрин Сергея Николаевича, психолого-педагогическая программа «Открывая друг друга» (Московская область, г. Красногорск);
42. Яцкову Ольгу Юрьевну, психолого-педагогическая программа по развитию креативности у обучающихся 8–11 классов в условиях введения ФГОС (г. Санкт-Петербург).

Программы-лауреаты Конкурса программ в полном объеме размещены на сайте www.rospsy.ru.

В рамках Форума были проведены следующие мероприятия:

Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты»;

Секционное заседание «Актуальные направления работы педагога-психолога в образовательной организации»;

круглые столы на темы: «Белые пятна в нормативно-правовой базе психологической службы в системе образования», «Профилактическая модель организации психологической службы в системе образования», «IT-технологии в психолого-педагогическом сопровождении: традиции и инновации»;

мастер-классы.

С учетом изложенного, просим разместить информацию о победителях и лауреатах вашего региона на официальном сайте органа государственной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования, а также найти возможность отметить их деятельность.

Директор департамента

Е.А. Сильянов

Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017»

В этом году на Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2017» приехало небывалое количество участников. 50 представителей субъектов Российской Федерации прибыли в Сочи после успешного участия в I этапе конкурса в своих регионах. А на берегу Черного моря состоялся II этап конкурса.

Великолепное зрелище предстало перед глазами зрителей во время торжественного открытия Форума, когда все 50 участников вышли на сцену, держа в руках названия своих регионов! Победитель конкурса «Педагог-психолог России — 2016» Наталья Филимонова дала участникам доброе напутствие, рассказав о значимости предстоящих десятидневных событий.

В состав Большого Жюри конкурса под руководством *председателя Ирины Владимировны Дубровиной* (вице-президента Федерации психологов образования России, доктора психологических наук,

главного научного сотрудника Психологического института РАО) вошли:

заместитель председателя Большого Жюри Любовь Евгеньевна Олтаржевская, кандидат педагогических наук, руководитель Городского психолого-педагогического центра (г. Москва);

Роман Викторович Демьянчук, кандидат психологических наук, первый проректор, проректор по научной работе Института специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, доцент факультета психологии СПбГУ (г. Санкт-Петербург);

Татьяна Николаевна Клюева, директор Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов — центра повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр» (г. Самара);

Жанна Геннадьевна Кулькова, руководитель Центра психологической диагностики и консультирования, психолог, помощник Уполномоченного по правам человека в Челябинской области (г. Челябинск);



Открытие Форума



Ольга Олеговна Олифер, директор краевого государственного бюджетного учреждения «Хабаровский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (г. Хабаровск);

Светлана Васильевна Самуйленко, директор государственного бюджетного образовательного учреждения Новосибирской области «Областной центр диагностики и консультирования», доцент кафедры педагогики и психологии НГПУ (г. Новосибирск);

Марина Анатольевна Степанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва);

Лариса Казимировна Чаусова, директор государственного образовательного учреждения Ростовской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областной центр психологической реабилитации и коррекции» (г. Ростов-на-Дону);

Татьяна Леонидовна Чепель, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НГПУ (г. Новосибирск).

Конкурсные мероприятия начались с очень интересного и глубокого тренинга, который подготовила и блестяще провела Жанна Геннадьевна Кулькова (член Большого Жюри конкурса). По отзывам участников, тренинг помог им познакомиться, узнать друг друга и даже расслабиться перед долгими конкурсными испытаниями.

Жеребьевка, определяющая порядок выступления конкурсантов, проходила, как всегда, в веселой непринужденной атмосфере. Каждый участник выбрал свой самый счастливый камушек Черного моря, на обратной стороне которого и был написан его порядковый номер.

Три тура конкурса стали для участников чередой интересных и волнующих событий, позволивших не только показать свои сильные профессиональные стороны, но и научиться чему-то у своих коллег.

На задании «Визитная карточка» педагоги-психологи представили себя как специалистов образовательной организации. При выполнении задания

«Открытое занятие» конкурсанты смогли продемонстрировать свои любимые технологии работы, умение работать в команде и поддерживать друг друга.

В третьем туре, по правилам конкурса, принимает участие только десять педагогов-психологов. И после завершения второго тура стало понятно, что жюри предстоит сделать очень сложный выбор, так как все педагоги-психологи традиционно показали высокий уровень культуры и профессионального мастерства. Непросто было выбрать из 50 участников конкурса только 10 финалистов.

По завершении второго тура педагоги-психологи смогли немного отдохнуть и восстановить силы, прогулявшись на Агурские водопады, куда пригласила их Оксана Конончук (участница конкурса «Педагог-психолог России — 2012», член оргкомитета Форума). Это был приятный релаксационный момент перед началом третьего тура.

Задание «Кейсы» — всегда самое интересное для зрителей и сложное для участников. На этот раз финалистам предстояло побеседовать с девочкой-подростком, роль которой исполнила Леся Кольчугина (ведущая конкурса «Педагог-психолог России», победительница конкурса «Педагог-психолог России — 2011»). Предложенное задание звучало так: «Вы работаете педагогом-психологом в школе. Медсестра на медосмотре увидела у учащейся 8 класса глубокие царапины на бедрах, что её встревожило, так как она предположила жестокое обращение с ребенком. Об этом факте медсестра сообщила классному руководителю, которая, в свою очередь, обратилась за помощью к школьному психологу и попросила его прояснить ситуацию в индивидуальной беседе с девочкой». Зрители с интересом наблюдали за разными решениями кейса.

Традиционный выбор номинации «Приз зрительских симпатий» проводился по завершению второго тура «Открытое занятие». Большинство голосов приз был присужден Александре Курочкиной (Республика Крым), чье занятие подняло настроение зрителем своим позитивом и артистичностью ведущей.

В этом году Всероссийский конкурс профессионального мастерства не был завершен в городе Сочи, а продолжился в Москве. 11 финалистов, определен-



Большое Жюри конкурса

ных по итогам II этапа (включая обладателя приза зрительских симпатий), встретились 30 октября 2017 года на сцене драматического театра «Модерн», где состоялся III этап конкурса, в рамках которого все финалисты представили конкурсную презентацию, рассказав о своем профессиональном опыте.

Открытием мероприятия стало приветственное слово от Министра образования и науки Российской Федерации Ольги Юрьевны Васильевой. Его зачитал директор Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Евгений Александрович Сильянов. В своей речи Ольга Васильева подчеркнула, что «конкурс можно рассматривать как один из системообразующих элементов повышения профессионального роста психологов».

По итогам всех этапов конкурса Большое Жюри приняло решение:

Признать победителем I степени Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог — 2017» Болдыреву Елену Александровну (Калининградская область).

Признать победителем II степени Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог — 2017» Ногай Ирину Анатольевну (Ростовская область).

Признать победителем III степени Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог — 2017» Омельченко Романа Геннадьевича (Краснодарский край).

Приз зрительских симпатий, определенный при помощи закрытого голосования после проведения II этапа, присудить Курочкиной Александре Петровне (Республика Крым).

Учредить лауреатами Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог — 2017»:

Законову Анастасию Ваграмовну (Ленинградская область);

Кондренко Ольгу Владимировну (Новосибирская область);

Макарову Елену Викторовну (г. Москва);



Тренинг



Второй тур

Овчинникову Елену Станиславовну (Калужская область);

Прокофьеву Светлану Валерьевну (Самарская область);

Филиппова Александра Николаевича (Республика Татарстан);

Яремич Надежду Владимировну (Хабаровский край).

Грамотами общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» награждены участники в следующих номинациях:

1. «За профессиональное мастерство в работе с детьми дошкольного возраста» — Бартенева Ольга Владимировна (Липецкая область);

2. «За оптимизм и активную профессиональную позицию» — Батищева Елена Ярославовна (Тюменская область);

3. «За развитие традиций школы психологического просвещения родителей» — Буева Мария Павловна (Республика Карелия);

4. «За высокий профессионализм в психологическом сопровождении дошкольной образовательной организации» — Бурдакова Ксения Сергеевна (г. Санкт-Петербург);

5. «За гуманизацию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации» — Волик Инна Георгиевна (Ямало-Ненецкий автономный округ);

6. «За творческий подход в психологическом сопровождении образовательного процесса» — Габуева Регина Александровна (Республика Северная Осетия — Алания);

7. «За высокий профессионализм и системный подход в психологическом сопровождении дошкольной образовательной организации» — Зафесова Юлия Николаевна (Республика Адыгея);

8. «За профессиональное психологическое просвещение участников образовательного процесса» — Змеева Ксения Павловна (Кемеровская область);

9. «За профессиональное мастерство в работе школьного психолога» — Зотова Лилия Раисовна (Челябинская область);

10. «За психологическую культуру и профессиональную компетентность» — Колкова Лариса Владимировна (Алтайский край);

11. «За профессионализм и творческий подход в работе с родителями обучающихся» — Колпачёва Татьяна Александровна (Сахалинская область);

12. «За профессионализм и системный подход в работе с участниками образовательного процесса» — Коробейникова Елена Михайловна (Республика Коми);

13. «За совершенствование психологического подхода к профессиональному самоопределению учащихся» — Коротеева Марина Анатольевна (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра);

14. «За высокий профессионализм в психологическом сопровождении образовательного процесса» — Кудеринова Ирина Михайловна (Республика Бурятия);

15. «За творческий подход и высокий профессионализм в работе с детьми раннего возраста» — Лазарева Ольга Олеговна (г. Севастополь);

16. «За профессионализм в гуманизации образовательного процесса» — Левина Альбина Александровна (Республика Саха (Якутия));

17. «За эффективную реализацию идей педагогической психологии в образовательном процессе» — Ладохина Ирина Юрьевна (Рязанская область);

18. «За развитие психологической службы дошкольной образовательной организации» — Муталова Айгуль Ражаповна (Республика Башкортостан);

19. «За инициативность и оптимизм в решении профессиональных задач» — Наваждай Айдаш Владимирович (Республика Тыва);

20. «За профессионализм в гуманизации образовательного процесса» — Назаренко Оксана Владимировна (Камчатский край);

21. «За системный подход работе с детьми раннего возраста» — Непомнящая Татьяна Петровна (Ивановская область);

22. «За инициативность и настойчивость в достижении профессиональных целей» — Николаева Елена Ивановна (Белгородская область);

23. «За высокий профессионализм в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса» — Никулина Людмила Юрьевна (Курганская область);

24. «За креативность и профессиональную работу с детским коллективом» — Пархомцева Ирина Владимировна (Новгородская область);

25. «За ответственность и добросовестность в психологическом сопровождении образовательного процесса» — Пиценко Наталья Валерьевна (Свердловская область);

26. «За развитие медиативных технологий в образовательной организации» — Посашкова Мария Александровна (Омская область);

27. «За системный подход в психологическом сопровождении дошкольной образовательной организации» — Потапенко Варвара Владимировна (Курская область);

28. «За индивидуальный стиль и нестандартный подход» — Роменская Лариса Юрьевна (Республика Удмуртия);

29. «За формирование нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста» — Садриева Светлана Васильевна (Кировская область);

30. «За творческий подход и профессиональную работу с детским коллективом» — Тиранова Ирина Леонидовна (Архангельская область);



Прогулка на Агурские водопады



Кейсы



О.С. Мелентьева, исполнительный директор ФПО России, вручает приз зрительских симпатий



31. «За профессионализм и системный подход в работе с обучающимися» — Тришкина Анастасия Андреевна (Тульская область);

32. «За высокий профессионализм в психологическом сопровождении образовательного процесса» — Украинская Елена Николаевна (Красноярский край);

33. «За профессиональное мастерство в работе с детьми школьного возраста» — Фомина Марина Николаевна (Воронежская область);

34. «За творческий подход и использование интерактивных методов в работе психолога» — Хан Елена Аликовна (Волгоградская область);

35. «За создание комплексной системы психологического сопровождения образовательного процесса» — Цисарь Ирина Николаевна (Московская область);

36. «За профессионализм и системный подход в работе с родителями обучающихся» — Черепанова Наталия Евгеньевна (Мурманская область);

37. «За творческий подход в работе с младшими школьниками» — Чистова Вера Константиновна (Ярославская область);

38. «За творческий подход в психологическом сопровождении дошкольной образовательной организации» — Щербакова Ляна Викторовна (Приморский край);

39. «За профессионализм и системный подход в психологическом сопровождении образовательного процесса» — Яцева Александра Андреевна (Нижегородская область).

Завершился одиннадцатый Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России». Участники вернулись в свои регионы, увозя с собой главные идеи конкурса: повышение престижа службы практической психологии образования, распространение передового опыта педагогов-психологов и объединение профессионального сообщества. А это значит, что каждый участник конкурса «Педагог-психолог России — 2017» нашел свою новую «точку роста»!



Об итогах Всероссийской научно-практической конференции «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты»

Завершила работу Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты», на площадке которой прошло общественное обсуждение перспектив развития образования и его психологического обеспечения в условиях цифровой экономики.

Конференция состоялась с 11 по 18 октября 2017 года в рамках XI Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017», организованного Федерацией психологов образования России и Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России совместно с Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Институтом психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, факультетом психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, ГБУ города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы», «Центром психологической диагностики и консультирования города Челябинска».

В конференции приняли участие представители 53 субъектов Российской Федерации: руководители и специалисты федеральных и региональных органов власти, осуществляющих управление в сфере образования; руководители и специалисты центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психологических служб образовательных организаций; члены профессиональных общественных организаций и методических объединений.

С **ключевыми докладами** на конференции выступили:

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, ректор Московского государственного психолого-педагогического университета, президент Федерации психологов образования России В.В. Рубцов — доклад «Анализ практики применения профессионального

стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в образовательных организациях (результаты мониторинга регионального опыта);

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, член президиума Федерации психологов образования России И.В. Дубровина — доклад «С заботой о ребенке»;

кандидат психологических наук, вице-президент Федерации психологов образования России, советник ректора НИУ ВШЭ Е.И. Метелькова — доклад «Траектории развития образования в эпоху цифровой экономики»;

заместитель директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России И.О. Терехина — доклад «Современное состояние развития психологической службы в образовании»;

заместитель директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Л.П. Фальковская — доклад «Приоритетные направления государственной политики развития системы профилактики асоциального поведения обучающихся в образовательной среде»;

кандидат педагогических наук, директор ГБУ города Москвы «Городской психолого-педагогический



Доклад И.В. Дубровиной



Доклад Е.И. Метельковой



Доклад Л.П. Фальковской



Доклад Л.Е. Олтаржевской

центр Департамента образования города Москвы»
Л.Е. Олтаржевская — доклад «Психологизация образовательной среды: ресурсы, возможности, ожидаемые результаты»;

руководитель «Центра психологической диагностики и консультирования города Челябинска», общественный помощник Уполномоченного по правам человека в Челябинской области, председатель межведомственного совета по психологической безопасности детей и подростков на базе Регионального ресурсного центра гражданско-патриотического воспитания Ж.Г. Кулькова — доклад «Межведомственное взаимодействие в обеспечении медиабезопасности детей и подростков: вклад психологов образовательных организаций».

Участники конференции обсудили направление «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика Российской Федерации» на период до 2024 года, поскольку именно в указанном направлении программы сконцентрированы инициативы, в наибольшей степени связанные с системой образования.

Острая дискуссия развернулась при обсуждении перспектив дальнейшего развития психологической службы в условиях цифровизации образования в контексте открывающихся возможностей по управлению, стандартизации, прогнозированию — с одной стороны. И появления новых рисков, связанных с особенностями функционирования сетевой среды, её влияния на развитие детей и подростков и на детско-родительские и детско-прародительские отношения — с другой. Преодоление намечающегося разрыва поколений, профилактика рисков девальвации жизненных смыслов и ценностей в сетевой среде, освоение базовых компетенций цифровой экономики определены как важнейшие задачи системы образования и психологической службы как её важной составляющей.

Прошедший **круглый стол «Белые пятна в нормативно-правовой базе психологической службы в системе образования»** был посвящён обсуждению пробелов, выявленных в практической реализации права обучающихся (испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации) на психологическую помощь в процессе обучения. Данное право закреплено Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», пробелы относились, в первую очередь, к нормативному и методическому обеспечению.

Участники конференции обсудили общие подходы к определению перечня законодательных инициатив и нормативных правовых актов, необходимых для ликвидации пробелов в регламентации деятельности психологической службы и ее специалистов — в целях обеспечения качества, доступности и безопасности психологической помощи обучающимся (независимо от социального и экономического положения семей, в которых они воспитываются, и территории проживания).

Согласованная позиция была сформирована в отношении необходимости разработки нормативных правовых актов, в целях обеспечения практической реализации положений Федерального закона регламентирующих:

- деятельность психолого-медико-педагогической комиссии,
- организацию психологического обеспечения инклюзивного образования и содействия лицам, которые проявили выдающиеся способности.

Также с целью исполнения положений Федерального закона участниками форума было высказано единое мнение о необходимости установить единые стандарты, регламенты, порядки организации для таких процессов, как:

- оказание психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации,
- оказание помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ,
- обучение и воспитание обучающихся как направление деятельности Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психологической помощи, психолого-медико-педагогической коррекции, а также таких осуществляемых образовательными организациями функций, связанных с предоставлением образования, как реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, психолого-педагогическое консультирование, коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия,
- профориентация,
- социальная адаптация,
- психолого-педагогическое сопровождение реализации основных общеобразовательных программ,
- оказание методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся, при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования.

Отмечена необходимость дополнения базового перечня услуг в части оказания ранней помощи.

Единого подхода требует работа, направленная на мониторинг эффективности профильных организаций. Тех, чьей задачей является: оказание поддержки в области образования, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации (все это является одним из направлений деятельности Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи).

Участники круглого стола отметили, что отсутствие единых стандартов, а также использование методик

и технологий, не стандартизированных на российской выборке обучающихся и воспитанников, — не позволяет в полной мере реализовать право ребёнка на качественную и доступную психологическую помощь на территории Российской Федерации.

Одновременно, до сих пор не конкретизирована рабочая нагрузка на педагога-психолога с учетом реализуемых им направлений работы и контингента обучающихся, которым он оказывает психологическую помощь.

Остается открытым вопрос воспитания личности и культуры молодого поколения, вступающего в цифровую эпоху. При подготовке специалистов важно обратить внимание не только на формирование компетенций цифровой эпохи, но и на общую профессиональную и общекультурную подготовку.

Конструктивная дискуссия **на круглом столе** под председательством доктора психологических наук, директора Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена, директора Центра экспертиз СПбГУ Л.А. Цветковой и доктора психологических наук, профессора Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена Е.Н. Волковой развернулась **при обсуждении проекта методических рекомендаций по аттестации педагогов-психологов**. В представленных методических рекомендациях заявлена вариативность критериев аттестации, вариативные трудовые функции предлагается оценивать, исходя из типа образовательной организации и направления деятельности психолога. От участников круглого стола поступили предложения по доработке документа.

Одновременно, представленная на рассмотрение Коллегии Минобрнауки России в ноябре 2017 года Концепция развития психологической службы образования в Российской Федерации (совпадающая по планируемому периоду реализации со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы) обуславливает необходимость постоянного мониторинга содержания и процедур аттестации педагогов-психологов и их модификации — с учётом тех изменений, которые воз-



И.В. Дубровина, Л.П. Фальковская, Е.И. Метелькова



никают под влиянием актуальных социально-экономических и технологических факторов.

Актуальные направления работы педагога-психолога в образовательной организации в полной мере были представлены в рамках **секционного заседания** под председательством доктора психологических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования, члена президиума Федерации психологов образования России И.В. Дубровиной, кандидата психологических наук, первого проректора Института специальной педагогики и психологии им. Рауля Валленберга Р.В. Демьянчука, директора научно-методического центра психолого-педагогического сопровождения Волгоградской государственной академии последипломного образования, председателя Волгоградского регионального отделения Федерации психологов образования России П.П. Кучегашевой.

С основными докладами на секции выступили:

О.Е. Баксанский (г. Москва) — «Психологическая парадигма образования в современных условиях»,

Т.Н. Баширова (г. Казань) — «Организация муниципальной психологической службы в Республике Татарстан»,

М.В. Гречишкина (г. Москва) — «Психологическая компетентность в структуре личности педагога»,

Т.Д. Дубовицкая (г. Сочи) — «Психологическая структура межличностного конфликта»,

Т.Б. Иванова (Ярославская область, г. Рыбинск) — «Развитие понятийного мышления и речи у детей с СДВГ старшего дошкольного возраста»,

Т.Ю. Лосева (Краснодарский край, пос. Мостовской) — «Применение методов комплексной сказкотерапии в образовательном учреждении»,

Н.Н. Пачина (г. Липецк) — «Методика выявления готовности использования электронных систем обнаружения заимствований в обнаружении плагиата в учебных и научных работах субъектами образовательного процесса»,



Выступает Т.Л. Чепель

И.А. Рогова (Кемеровская область, п.г.т. Краснобродский) — «Организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями»,

Л.В. Сысоева (г. Краснодар) — «Тренинговая работа как эффективный инструмент решения сепарационных проблем в студенческом возрасте»,

Е.Н. Украинская (г. Красноярск) — «Модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей 1 класса с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью в рамках введения ФГОС в условиях образовательной организации КГБОУ «Красноярская школа-интернат №2»»,

Е.А. Кабанченко (г. Барнаул) — «Развитие психологической компетентности родителей в рамках деятельности детского образовательного центра»,

И.М. Ильичева (Московская область, г. Коломна) — «Содержательные аспекты духовно-нравственного воспитания в современной школе»,

Р.А. Катунова (Воронежская область, г. Бобров) — «Учебный курс «Психология человека» как ресурс воспитания психологической культуры обучающихся»,

Л.Ю. Роменская (г. Ижевск) — «Использование технологии социального театра в работе педагога-психолога».

Высокий профессиональный интерес вызвал **круглый стол «Антисуицидальная профилактика: риски, ресурсы, новые возможности»** под председательством заместителя директора Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России Л.П. Фальковской и руководителя «Центра психологической диагностики и консультирования города Челябинска», общественного помощника Уполномоченного по правам человека в Челябинской области Ж.Г. Кульковой.

В ходе круглого стола специалисты обсуждали технологии работы по профилактике и предотвращению детских и подростковых суицидов. Педагоги-психологи осознают возможные угрозы и психологические риски современных цифровых технологий, интернет-ресурсов и технологических инноваций в сфере электронных гаджетов. Наибольшую опасность для подростков, как самой активной категории пользователей социальных сетей, представляет колоссальный разрыв между реальным социально-психологическим портретом ребёнка, который доступен для педагогов и родителей, и статусом ребёнка в интернет-пространстве, который является максимально значимым для него и референтной для него группы сверстников.

Педагоги-психологи понимают значимость и стремятся профессионально обеспечить взаимодействие с администрацией и педагогами: учителями, классными руководителями, социальными педагогами, воспитателями, — внутри образовательных организаций. При этом основной целевой аудиторией для просветительском-профилактической деятельности педагоги-психологи видят родителей (законных пред-

ставителей) обучающихся. Исследования показывают стабильно высокую значимость мнения родителей в принятии подростками решений по существенным для себя вопросам. Информирование родителей обучающихся о «сигналах» суицидального риска и о специалистах, организациях, оказывающих квалифицированную экстренную помощь, осуществляется педагогами-психологами практически во всех регионах России.

Межведомственное взаимодействие психологов образовательных организаций со специалистами учреждений здравоохранения, социальной защиты, НКО, религиозными организациями, психологическими коммерческими организациями существенно повышает эффективность и оперативность первичной, вторичной и третичной профилактики суицидов среди детей и подростков. Опыт педагогов-психологов города Челябинска по обеспечению классных руководителей и родителей «маркерами» суицидальных настроений, проявляющихся на персональных страницах учеников в сети «ВКонтакте», показывает возможность расширения спектра диагностических показателей для проектирования эффективной антисуицидальной профилактики.

Педагоги-психологи настаивают на ограничении публикаций и демонстрируемых в новостных рубриках СМИ материалов, связанных с суицидами детей и подростков. Это позволит исключить «эффект Вертера». Обсуждение в СМИ данного вопроса должно носить исключено профессиональный, высококвалифицированный характер.

Профессиональное сообщество практических психологов образования поддерживает разработку и внедрение просветительско-профилактических программ антисуицидальной направленности, предоставляя для презентации и экспертной оценки площадку всероссийского конкурса психолого-педагогических программ. На ежегодном всероссийском психологическом форуме «Обучение. Воспитание. Развитие» проводятся мастер-классы и практикумы по профилактике асоциального, в том числе суицидального, поведения детей и подростков. Материалы педагогов-психологов по данной теме публикуются в научно-практическом журнале «Вестник практической психологии образования».

Участники круглого стола выступили с инициативой создания сетевой рабочей группы педагогов-психологов различных регионов по разработке и апробации специализированного психодиагностического и коррекционно-профилактического инструментария для антисуицидальной работы с детьми, подростками, их родителями (законными представителями).

Наибольший интерес участники Форума проявили к опыту практической работы коллег непосредственно с подростками-суицидентами, с их одноклассниками, с педагогическим коллективом и родителями обучающихся. Педагоги-психологи испытывают потребность в энергоемких эффективных тех-

никах оперативной психологической помощи как самим подросткам, так и их ближайшему окружению. На сегодняшний день дефицитность в данном вопросе представляют и методы психодиагностики, и методы экстренной психотерапевтической (немедицинской) помощи. Педагоги-психологи обратились к научным работникам, к профессорско-преподавательскому составу ведущих институтов страны с пожеланиями создания лабораторий изучения суицидального поведения детей и подростков. Практические психологи ждут от лидеров отечественной психологической науки современных, в том числе компьютеризованных, методик выявления суицидальных рисков, апробированных и показавших свою эффективность программ профилактической и психокоррекционной работы с детьми и подростками.

Педагоги-психологи готовы к повышению квалификации в направлении антисуицидальной работы в дистанционном режиме.

Крайне сложными, с точки зрения участников круглого стола, являются вопросы, связанные с предотвращением вовлечения подростков в «группы смерти» и киберпреступность в отношении детей. Противостоять этим вызовам можно только при активной гражданской позиции всех лиц, взаимодействующих с ребёнком, и при сильных, волевых решениях структур и лиц, отвечающих за интернет-безопасность, медиабезопасность жителей региона и страны.

Уверенность в успешности антисуицидальной профилактики среди несовершеннолетних педагогам-психологам придаёт заинтересованность и профессионализм в принятии решений на всех уровнях управления страной, включая Президента России. Участники Форума могли бы продвинуться в антисуицидальной работе с детьми, получив со стороны федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием поддержку в обозначении данного направления своей практической деятельности как приоритетного, значимого. Руководители образовательных организаций в перечне задач специалиста не всегда уделяют этому направлению должное внимание.



Ж.Г. Кулькова и Л.П. Фальковская



На **круглом столе «IT-технологии в психолого-педагогическом сопровождении: традиции и инновации»** кандидатом педагогических наук, директором ГБУ города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы» Л.Е. Олтаржевской была представлена централизованная модель оказания психолого-педагогической помощи в системе образования города Москвы, которая предусматривает единый стандарт предоставляемых услуг детям и семьям. Коллеги познакомились с автоматизированной информационной системой «Сопровождение», которая является ресурсом обеспечения доступности и качества психолого-педагогической помощи. Автоматизированная система даёт возможность управления образовательным процессом в условиях удалённых территориальных отделений, а также возможность контроля деятельности на уровне специалиста и руководителей различного уровня, решает задачи формирования единой актуальной базы контингента, ведения индивидуального образовательного маршрута ребёнка, сбора и предоставления аналитических и статистических данных и многое другое. Была представлена база «Межрайонный совет директоров», которая позволяет вести статистический учёт и анализировать данные по организации работы со школами города Москвы по различным направлениям деятельности.

Завершил работу конференции **семинар-вебинар «Обсуждение регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»**» под председательством члена Президиума Федерации психологов образования России, советника при ректоре Московского государственного психолого-педагогического университета Ю.М. Забродина и члена Президиума Федерации психологов образования России, проректора по инклюзивному образованию Московского государственного психолого-педагогического университета С.В. Алехиной. В рамках семинара-вебинара были озвучены опыт и проблемы применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и определены задачи актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (на основании оценки экспертов регионов). Итогом стали рекомендации участников семинара-вебинара, включенные в состав резолюции форума.

В резолюции участники форума сформулировали стратегические задачи, без решения которых реализация норм закона в части обеспечения государственных гарантий обучающихся на психологическую помощь в процессе обучения находится в зоне риска.



И.В. Дубровина

Культура как гарант сохранения человека



В статье анализируются особенности современной социальной, культурной и психологической среды, а также основные факторы, влияющие на воспитание и развитие детей и подростков.

Ключевые слова: цифровая эпоха, образование, историческая роль поколения, нравственное воспитание, духовная культура.

*Человек из мертвого камня сделал статую и гордится потом, если работа удалась. А поди-ка из живого сделай еще более живое, вот это работа!
(Евгений Шварц «Обыкновенное чудо»)*

В обществе все активнее обсуждаются проблемы наступающей так называемой цифровой эпохи. Цифровая среда безмерно расширит ментальные и физические возможности человека и вовлечет в свою орбиту и образование. Актуальность проблемы цифровизации образования ставит перед психологической службой системы образования новые вопросы. Эти вопросы связаны с уточнением направления ее деятельности, с научно-практическим обеспечением этого направления, с подготовкой кадров, понимающих суть практической психологии в новых социальных и экономических условиях. Представители Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) на основе анализа многочисленных исследований сформулировали интересный вывод: должны быть предприняты специальные усилия, чтобы социально-экономические достижения способствовали развитию, а не приводили к возникновению новых проблем. Эти усилия, очевидно, должны предполагать социально-педагогические реалии воспитательного характера.

Но прислушаемся к Л.С. Выготскому, который отмечал: «Воспитание не должно задаваться отвлеченными идеалами создания совершенной личности, потому что такой личности не существует и подобное воспитание забывает современные цели и играет в словесные бирюльки. Перед нами стоят конкретные цели подготовки людей ближайшей эпохи, людей ближайшего поколения в полном соответствии с той исторической ролью, которая выпадает на их долю. Отсюда чрезвычайная конкретность и правдивость делаются основой нравственного воспитания в нашу эпоху» [1, с. 253–254].

Кто-нибудь знает, какая историческая роль в настоящее время выпадает на долю молодого поколения?

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии образования.



Что составит основу нравственного воспитания — такого воспитания, которое позволит и в цифровую эпоху сохранить человека как человека, как представителя рода человеческого?

Наверное, культура? «Существуют глубинные фундаментальные основы культуры, — пишет Н.Скатов, — на которых и зиждутся меняющиеся экономические формации и культурные традиции, которые проходят через столетия» [12, с. 371].

Понятие «образование» всегда было связано с культурой и обозначало специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. «Культура как бы предоставляет человеку инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование для его поведения и деятельности», — замечает В.П. Зинченко [4, с. 13]. Каждый ребенок постепенно «учится» быть человеком, и это «научение» происходит в контексте культуры и образования. Именно «врастание ребенка в культуру является развитием в собственном смысле слова», — писал Л.С. Выготский [3, с. 292].

Будет ли в цифровую эпоху образование взаимодействовать с культурой?

Известно, что культура — понятие сложное, многоаспектное и междисциплинарное. Д.С. Лихачев замечал: «Культура — это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения — народом, нацией» [8, с. 349].

В самом общем виде культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и развитых человечеством в ходе его истории. Таким образом, условно выделяются две сферы культуры — материальная и духовная. В. Франкл обращает внимание на то, что духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным; что духовное — это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному.

В.П. Зинченко вспоминает: «Как-то Мамардашвили спросили: с чего начался человек? Мераб ответил мгновенно: человек начался с плача по умершему! ...То есть с сочувствия, с духовного переживания, с духовности» [4].

Материальная и духовная культура находятся в единстве и взаимодействии, и только вместе характеризуют определенный уровень развития общества. «Не так уж трудно, в конечном счете, добиться победы в мире материальных достижений. Гораздо труднее достигнуть гармонии между миром духовным и материальным. Чтобы земной и практичный Санчо Панса не затмил возвышенного духа несравненного Дона Кихота, самоотверженного, беззаветно верующего в долг, правду и добро, всегда готового к борьбе за истину, которая нелегко дается, требует служения и жертв», — писал Р. Фраерман. Еще раньше эту же мысль высказал И.С. Тургенев: «Когда переведутся

Дон Кихоты, пускай закроется книга истории. В ней нечего будет читать».

Духовная культура является сложнейшей системой накопления человеческого опыта. Сейчас много говорят и пишут об экологической культуре. Однако, подчеркивает Д.С. Лихачев, экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Культурная среда необходима для духовной, нравственной жизни человека, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, нравственной самодисциплины и социальности [8, с. 331].

Есть вечные ценности, которые пронизывают века и даже тысячелетия и непрестанно влияют на развитие мировой культуры. Одна из этих ценностей — идея человечности, идея гуманизма. «Человек ответственен за человечество в своем лице», — писал И. Кант [5, с. 184].

Вне культуры человек не может осуществить себя в качестве человека. Психология научно обосновывает взаимосвязь культуры, образования и развития. А.Н. Леонтьев подчеркивает: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения развития человеческих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире; в великих творениях человеческой культуры. Только в результате присвоения человеком этих достижений, осуществляющегося в ходе его жизни, он приобретает подлинные человеческие свойства и способности; процесс этот как бы ставит его на плечи предшествующих поколений...» [7, с. 47].

Из века в век культура передается от поколения к поколению. Именно через культуру человек приобщается к творческим достижениям предшественников и имеет возможность продолжить, усовершенствовать их деяния. Конечно, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности, «...в культуре представлена важнейшая способность человека и всего «человеческого рода» к саморазвитию» [10, с. 25]. Однако передача культурного, духовного наследия от одного поколения к другому не осуществляется автоматически. Л.С. Выготский утверждал, что история культурного развития ребенка приводит нас вплотную к вопросам воспитания.

Личностное развитие растущего человека — сложный феномен, складывается в пространстве общения и сотрудничества детей разного возраста со взрослыми в социо-культурной образовательной среде. Вспомним, что сотрудничество относится к межличностному взаимодействию и означает «работать вместе, принимать участие в общей, совместной деятельности». Такое сотрудничество, совместное детско-взрослое взаимодействие делает возможным овладение растущим человеком культурно заданным

ми предметами, действиями, общением, отношениями, собственным поведением (Л.С. Выготский).

Именно воспитание молодого поколения в контексте культуры человеческого взаимодействия во все времена рассматривалось как условие выживания и развития человечества. Поэтому, несмотря на смену эпох, одним из центральных факторов личностного развития ребенка является его общение и сотрудничество с реальным взрослым человеком.

Проблема взаимопонимания поколений, проблема отцов и детей всегда была непростой. Сейчас эта проблема усугубляется.

Основным источником информации, источником знания и инструментом развития молодого поколения становится интернет. Живому общению молодые люди все чаще предпочитают общение цифровое. Объем информации и скорость ее получения все более увеличиваются. Но известно, что скорость восприятия, скорость чтения не дают возможности, особенно в детском и подростковом возрасте, проникнуть в смысл информации. Времени на то, чтобы подумать над полученной информацией, нет, не всегда достает опыта сопоставить факты, полученные в информации, и пр. В результате не развивается способность (или затрудняется ее развитие) самостоятельно осмысливать проблемы и принимать осмысленные решения. Это увеличивает опасность влияния со стороны разного рода мошенников и злоумышленников.

И возникают вопросы: как в цифровую эпоху сохранить детей как людей, как представителей рода человеческого? Как сделать, чтобы людям хотелось думать, задумываться, сомневаться, читать книги, ходить в театр, на выставки, общаться с реальными людьми?

Для того чтобы процесс культурной преемственности поколений проходил успешно, нужны усилия. Нужна организация последовательной и внутренне согласованной системы домашнего и общего государственного образования.

Школа — один из важнейших социальных институтов. Именно в школе должен происходить процесс культурной преемственности поколений. Каждый человек проходит через школу. К моменту ее окончания у выпускников формируется своя внутренняя готовность к новой жизни вне школы. В эту новую жизнь они приходят со своим уже сложившимся мировоззрением — отношением к миру, к людям, к себе, со своим представлением о самоопределении в личностном, социальном, культурном, профессиональном плане. Справедливо суждение Н. Скотова о том, что школа — это последний оплот культуры, и все будет зависеть от того, как пойдут достаточно сложные процессы в этой структуре.

На что в связи с этим следует обращать прежде всего внимание психологу, работающему в образовательном учреждении? Можно предположительно отметить несколько моментов.

1. Человек — особое явление, существо, которое живет не только в физическом мире, но в мире знаков, смыслов, чувств.

Современная школа акцентирует основное внимание на одном аспекте образования — на интеллектуальном развитии, усвоении знаний учащимися, на их подготовке к сдаче ЕГЭ и к поступлению в вуз. И значительно меньше внимания уделяет вопросам воспитания: развитию потребностей, мотивов, чувств, отношений и пр.

Отсюда общая скудость эмоциональной сферы многих сегодняшних детей, развитием которой никто всерьез не занимается. А между тем, Л.С. Выготский «вхождение в культуру» растущего человека во многом связывал с его эмоциональным развитием и предупреждал об опасности «эмоционального невежества»: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все принимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту... Но эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие, и составляет предмет и заботу воспитания в той же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» [1, с. 142]. Он подчеркивал, что эмоции, переживания оказывают существенное влияние на все формы поведения, учения, общения, взаимодействия и пронизывают все моменты воспитательного процесса.

Переживания, эмоции являются главнейшими характеристиками личности. В различного рода переживаниях отражается отношение человека к значимым явлениям общественной жизни, к социальным и культурным ценностям, которые существуют в обществе. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что совокупность человеческих чувств — это, по существу, совокупность отношений человека к миру, и прежде всего к другим людям, в живой и непосредственной форме личного переживания. Чувства органично связаны с познавательными процессами и влияют не только на качество обучения, на развитие интересов и способностей, но и на складывающееся мировоззрение ученика. Эмоции школьников являются своеобразными индикаторами; они указывают, насколько благополучно формируется то, что К.Д. Ушинский назвал строем человеческой души.

Особенно важными являются нравственные чувства. «Наверное, нет темы более важной для понимания культуры, чем нравственность. Порой трудно определить, где заканчивается культура и начинается нравственность, настолько тесная и глубокая взаимосвязь существует между ними. Можно аргументировано доказать (и это уже было доказано), что значительная часть содержания культуры и цели ее освоения состоят в том, чтобы обеспечить включение индивида в культурно-специфические процессы и постижение им норм нравственности, справедливости и честности» [11, с. 249].

При культурном развитии растущего человека ум и чувства развиваются равномерно. Каждое из нрав-



ственных чувств — сложнейшее единство переживаний и размышлений. Нравственные чувства возникают тогда, когда человек начинает понимать и учитывать в своих действиях и отношениях интересы других людей. Еще А.Н. Радищев писал, что «...человек паче всех есть существо сочувствующее», то есть сочувствующий, сопереживающий. Культура чувств невозможна без глубокого понимания душевного состояния человека.

Вспомним, что В.В. Давыдов в качестве основного личностного новообразования подросткового возраста рассматривал умение понимать чувства, мысли, настроения, интересы других людей и строить свое поведение и отношения в соответствии с этим [2, с. 126].

Неразвитость нравственных чувств, подмена их ложными ориентирами способствует развитию агрессивности, эгоизма, зависти, лживости, жестокости, предательства, мстительности и пр. Или — жажды власти, самоутверждения за счет унижения другого.

Следствием эмоционально-нравственной неразвитости человека является нарушение его отношений с миром.

Не случайно именно комплекс эмоциональных переживаний человека, основанных на осознании безусловной нравственной ответственности перед людьми, перед обществом и самим собой за свои отношения, действия, деяния, за свое поведение и общение, составляет содержание феномена «совести». Совесть — это способность человека дать внутреннюю оценку своим поступкам и нести за них ответственность. По В. Далю, совесть — нравственное сознание, нравственное чувство в человеке, внутреннее сознание добра и зла.

Совесть — не врожденное качество. «Совесть есть категория нравственная и, стало быть, социальная, она не предзаложена в человеке от рождения и не покоится в «генотипе» человека, а формируется в процессе общественного и индивидуального развития личности. Жить совестливо, соизмеряя свои индивидуальные потребности, желания, хотения с тем, что вменяется чувством долга, — значит поступать ответственно, сознательно, мотивированно, то есть лично в самом широком смысле этого слова» [15, с. 87].

2. Учить детей и подростков чувствовать — это значит, прежде всего, передавать эмоционально-нравственную культуру от старшего поколения — младшему.

Школа помогает ученику войти в культуру и мир знаний не только содержанием учебных курсов, но и культурной атмосферой в целом, которая создается, прежде всего, культурным взаимодействием всех работающих в школе взрослых друг с другом, с учениками и их родителями.

В.А. Сухомлинский писал: «Есть в жизни школьного коллектива трудновоспитуемая вещь, которую можно назвать душевным равновесием. В это понятие я

закладываю такое содержание: чувствование детьми полноты жизни, ясности мысли, уверенности в своих силах, вера в возможность преодоления трудностей. Характерной особенностью душевного равновесия является спокойная обстановка целенаправленного труда, ровные, товарищеские взаимоотношения, отсутствие раздражительности. Без душевного равновесия невозможно нормально работать. Там, где нарушается это равновесие, в школе царит нервозность, жизнь коллектива превращается в ад» [14, с. 102].

Такое «душевное равновесие» достигается тогда, когда все взрослые, имеющие отношение к образовательному процессу, вопреки своим амбициям, характерам, статусным и иным представлениям, строят отношения между собой на основе принципов нормального человеческого общения:

- 1) взаимного уважения человека к человеку, уважения его возраста, профессионального и социального положения;
- 2) сопереживания по поводу удач и неудач в отношении учения и поведения учеников, в отношении деятельности коллег;
- 3) понимания важности и уважения эмоциональных переживаний и чувств;
- 4) уважения правил и традиций, существующих не только в стране, но и в школе и в семьях учащихся;
- 5) внутренней порядочности и, как следствие, доброжелательности в отношениях; и др.

Уважительное взаимодействие взрослых участников образовательного процесса вводит школьников в психологическую культуру человеческих отношений и служит источником развития их внутренней культуры, так как формы поведения и отношений взрослых воспринимаются ими как допустимые и одобряемые обществом, а следовательно, могут стать образцом для подражания.

Все элементы образовательного процесса должны быть пронизаны культурой, доверием и уважительным отношением к ученику: школьный быт, учебник, урок, учебные программы, экзамены, межличностные отношения, внеучебные мероприятия и др.

3. Любые преобразования школы должны начинаться с укрепления позиции учителя в области образования.

Профессиональная деятельность педагога — уникальное явление в социальной, культурной и психолого-педагогической действительности, учитель является персонифицированным посредником между культурой, накопленной человечеством, и растущим человеком, вступающим в этот огромный мир культуры. Однако, это «посредничество» может состояться только тогда, когда учитель для учеников — уважаемый человек. Поэтому важно укреплять авторитет учителя в глазах учеников, их родителей, коллектива школы, администрации. Важно помочь самому учителю осознать свое чрезвычайно ответственное — перед детьми, обществом, перед настоящим и будущим

страны — положение, поддержать и укрепить его чувство уверенности в себе. А это значит:

1) помочь учителю понять свою индивидуальность, раскрыть свой талант, раскрепостить свои эмоции, способствовать утверждению чувства собственного достоинства;

2) стремиться к созданию такой психологической атмосферы в школе, в которой учитель чувствовал бы себя спокойным, необходимым, получал бы удовлетворение от занятий с детьми, дружеского общения с коллегами, делового анализа своей профессиональной деятельности со стороны администрации;

3) раскрывать перед учениками, родителями, коллегами неординарность учителя, обращать их внимание на его сильные стороны как специалиста и личности; школа должна гордиться своими учителями;

4) развивать уважение родителей к учителю, объяснять, что это уважение очень важно для интеллектуального и, главное, для личностного становления ребенка [3, с. 160–165].

Педагогическая профессия предъявляет учителю три сложнейших требования: он должен ориентироваться в предметной области преподаваемой учебной дисциплины и перерабатывать большое количество соответствующей информации; должен ориентироваться в вопросах морали, права, политики, экономики, педагогики, психологии, этики, общения; должен ориентироваться на ученика как на растущего человека и развивающуюся личность.

Трудно сказать, какая из сторон педагогического профессионализма является ведущей, очевидно, только вместе они обеспечивают полноценный и гуманистический характер образования. И каждый урок является сложнейшим психолого-педагогическим и культурно-социологическим феноменом.

4. Сколь важным ни является умение ученика самостоятельно находить необходимую информацию и разбираться в ней, роль учителя в образовательном процессе незаменима.

Взаимодействие учителя и учеников на уроке составляет специфическое образовательное пространство, наполненное особым психологическим содержанием: возникающий эмоциональный контакт между учителем и учениками перерастает в эмоциональный контакт между учениками и материалом того предмета, который обсуждается, изучается на уроке. Это очень важно потому, отмечал Л.С. Выготский, что «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [1].

Например, на уроках истории, чтобы понять суть исторических событий, следует понять побуждения и характеры людей, их совершающих, — ведь история совершается людьми. Вспомним, например, фильм «Доживем до понедельника», в котором В. Тихонов исполняет роль учителя истории. Учитель просит ученика рассказать о лейтенанте Черноморского флота,

руководителе восстания на крейсере «Очаков» (1905) П.П. Шмидте. «А что рассказывать-то, — говорит ученик под одобрительный шумок ребят, — в учебнике про него всего 7 строчек». И вдруг класс замирает, когда учитель начинает рассказывать о том, что стоит за этими строчками: характер человека, его сомнения, убеждения, его образование и культура, смысл его поступков и действий, его судьба и пр.

Понять самостоятельно характеры и мотивы поведения, переживания и отношения литературных героев школьникам тоже непросто. Художественный текст обычно многозначен, так как в нем заложена совокупность смыслов. А между тем, по словам Ю.М. Лотмана, «именно литература несет в школе основную долю того важнейшего и вместе с тем очень трудного дела, которое мы называем воспитанием души» [9, с. 159].

Художественная литература включает целый комплекс «механизмов» духовности: разум, эмоции, воображение. В художественных образах отражается внутренний мир человека, разнообразие человеческих характеров и судеб. Человек предстает как целое, во всей его сложности, противоречивости, многообразии. Тем самым у читающего человека обогащается свой собственный духовный опыт, он начинает постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретает опыт сочувствия, сопереживания людям.

Конечно, работа с классическими текстами трудна, но, по словам М.К. Мамардашвили, «важно подходить к тексту не как к мертвому грузу учености, а как к чему-то живому, в чем бьется пульс мысли и чувства» [4, с. 45].

Возможная опасность для культурного развития школьников заключается в том, что детям нередко «подсовывают» имитации русской литературной классики — издаются так называемые краткие пересказы великих творений. Например, в книжке «Все произведения школьной литературы в кратком изложении (Долбилова Ю. и др., 2016) на 400 страницах пересказаны произведения русской классики от «Слова о полку Игореве» до Юрия Казакова и Валентина Распутина. Авторы своими словами с некоторыми цитатами из текста пересказывают коротко основное содержание произведений. Что это дает школьникам? Готовые формулировки, удобные для ответов и сочинений. Никакого отношения к культуре это не имеет. Относиться к книге лишь как к источнику информации означает игнорировать истинные ее возможности.

Такое «знакомство» с литературой тормозит развитие так называемого «опосредованного» общения (П.М. Якобсон), когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот человек создал, — научным произведением, или произведением художественной литературы, или фильмом и др. Возникает общение с миром человеческой культуры, запечатленной в этих произведениях. Главная ценность такого общения —



те «преобразования», которые совершаются (или могли бы совершаться) в личности.

Уроки литературы, по мысли Ю. М. Лотмана, должны дать ученику «привычку искать в сочинениях писателей ответы на серьезные жизненные вопросы».

5. Школьники все чаще живому общению между собой предпочитают общение цифровое.

Нередко вне поля зрения не только учителя-предметника, но и классного руководителя и психолога остается система отношений подростков в классе. В школе никто не занимается специально проблемой организации деятельности общения. А ведь общение — не только обмен информацией, мыслями, но и взаимное понимание, сопереживание, сочувствие. Не случайно ведущей деятельностью, которая обуславливает развитие личности в подростковом возрасте, является общение со сверстниками. Само общение, замечает В. В. Давыдов, становится видом деятельности, где мотивом выступает другой человек как ценность, как побудительная сила поведения, что существенным образом характеризует процесс «возникновения» личности [2].

Это важнейшее условие развития личности пущено на самотек: как у кого из подростков общение со сверстниками сложится или не сложится — взрослых мало волнует. Главное, чтобы дети учили уроки. Между тем, по замечанию И. С. Кона, поиск друга и мечты о дружбе занимают все большее место в переживаниях подростка. Сама потребность в дружбе — нравственная потребность, которая возвышает личность, делает ее добрее, гуманнее, щедрее к людям. Нравственный кодекс дружбы воплощает выработанные культурой представления о том, какими должны быть человеческие отношения [6, с. 218–219].

Невнимание к проблеме общения сверстников оборачивается нередко крупными трудно решаемыми проблемами в воспитательной работе с учащимися. Неконтролируемые взрослыми сложившиеся негативные отношения между сверстниками вызывают у подростков отрицательные эмоциональные переживания, провоцируют все более распространяющийся школьный буллинг, кибербуллинг и пр., толкают их вступать в различные реальные и виртуальные молодежные группы, многие из которых, по данным ряда авторов, носят черты криминальной субкультуры.

6. Чтобы осознавать самого себя, управлять и владеть собой — надо себя знать.

Сейчас наши школьники имеют слабое представление о человеке вообще и о себе как человеке, в частности, о внутреннем мире человека, о богатстве человеческих мыслей, чувств, переживаний, о сущности гуманных отношений с людьми и миром, о смысле и ценности человеческой жизни.

Любая образовательная программа в школе включает в себя много разных учебных предметов. Каждый учебный предмет представляет собой область определенной науки и дает возможность ученику со-

прикоснуться с этой наукой как с частью общей культуры. Содержание любого учебного предмета вводит ребенка на доступном для него уровне в пространство своих смыслов, значений, расширяет тем самым мировоззренческий горизонт ребенка. К сожалению, психология как наука о человеке в этом поликультурном образовательном пространстве не представлена, и среди базовых ценностей культуры, которые вносятся в это пространство различные науки, сам человек как ценность отсутствует. Это означает, что человек как ценность не входит в состав базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте [3, с. 177–203].

Очевидно, что одна из задач школьного образования должна состоять в том, чтобы обеспечить каждому учащемуся минимум научных психологических знаний и доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения им основных культурных и социальных ценностей.

Понятое и личностно принятое учеником психологическое знание может помочь ему почувствовать себя человеком, почувствовать ответственность за самого себя, наметить такие жизненные цели, которые в наибольшей степени адекватны его внутреннему миру. Это закладывает основу формирования психологического компонента мировоззрения, включающего в себя отношение к человеку как ценности, как активной и созидательной части реального мира. Создает условия для развития осознанного самоопределения.

7. Самоопределение связано с тем, что взрослеющий человек осознает не только себя в мире, но и себя во взаимодействии с этим миром.

Самоопределение — сложнейший социально-психологический феномен. Самоопределяться молодому человеку приходится во многом: в своих отношениях к миру и людям, в вопросах смысла существования, в проблемах собственного самосознания (общечеловеческое, этническое, религиозное, историческое, нравственное, профессиональное и пр.), в социальных и культурных ценностях, в своих чувствах, идеалах, в понимании человеческого предназначения.

Для самоопределения важны:

- 1) интеллектуальные характеристики человека — его способности, связанные с познанием себя, окружающего мира, с усвоением наук, искусств, практик;
- 2) его творческие возможности, обеспечивающие оригинальность решения различных задач;
- 3) коммуникативные характеристики свидетельствуют о способностях человека к общению, к установлению и поддержанию контактов с другими людьми;
- 4) мотивационные характеристики дают представление о направленности личности, о ее ценностных ориентациях, о том, в чем человек усматривает основной смысл своей жизни;
- 5) регулятивные характеристики говорят о возможностях человека действовать активно, сообразуясь со своей волей и своими принципами;

6) эмоциональные характеристики раскрывают богатство эмоциональной сферы человека.

Недостатки психического и личностного развития, несформированное осознание своих интересов, способностей, характера, неразвитые коммуникативные потребности и способности, неразвитое чувство доверия и уважения к людям и к самому себе не позволяют человеку полнокровно взаимодействовать с миром социума, культуры, природы, со своим внутренним миром и порождают депривации различного рода и асоциальное поведение.

Очевидно, искать пути решения проблемы воспитания молодого поколения на современном этапе развития общества следует не только на уровне междисциплинарного взаимодействия педагогики, психологии, социологии и др. наук. Но и на уровне взаимодействия различных наук и форм общественного сознания, таких, как культура, искусство, право, мораль, религия, средства массовой информации — телевидение, интернет, радио и др. На уровне повышения общей и психологической культуры общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 199
2. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность. — М., 1979
3. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. — М., 2014.
4. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. — М., 2002.
5. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. — М., 1980.
6. Кон И.С. Дружба. — М., 1980.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.
8. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой литературе. — СПб, 2006.
9. Лотман Ю.М. Воспитание души. — СПб, 2006.
10. Межуев В.М. Современное знание о культуре. — СПб, 2008.
11. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. — М., 2003.
12. Скатов Н. О культуре. — СПб: СПбГУП, 2010.
13. Сочиво Д.В., Полянин Н.А. Молодежь в России: образовательные системы, субкультура, исправительные учреждения. — М.: МПСИ, 2009.
14. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина — М., 1971.
15. Толстых В. Сократ и мы // С чего начинается личность. — М., 1979.

События



Е.И. Метелькова

О траектории развития образования в эпоху цифровой экономики

Метелькова Елена Ивановна — кандидат психологических наук, советник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», координатор Экспертной группы по основному направлению стратегического развития Российской Федерации «Образование», член Координационного совета проектной деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, член Рабочей группы по применению профессиональных стандартов в профессиональном образовании и обучении Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, соучредитель и вице-президент Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», инициатор и соруководитель программных и организационных комитетов первого Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России» (ВДЦ «Орленок») и ежегодного Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие» (Сочи), руководитель авторских коллективов по созданию журналов «Вестник практической психологии образования», «Национальный психологический журнал», информационно-аналитического портала «Российская психология» rospsy.ru.

В статье рассматриваются возможные изменения в системе образования в связи с переходом Российской Федерации на цифровую экономику, раскрывается содержание правительственной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и в этой связи — суть цифровизации образования, в том числе изменение роли учителя в информационно-образовательной среде, модернизации педагогического образования в новых социально-экономических условиях.

Ключевые слова: цифровая экономика, роль учителя, система образования, информационно-образовательная среда, педагогическое образование.

В ближайшей перспективе Россию ожидают значительные перемены в связи с поставленной государственной задачей цифровизации экономики, когда данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности.

В конце июля текущего года Правительством Российской Федерации принята соответствующая программа¹, увязанная по целям и задачам с другими стратегическими документами Российской Федерации² и направленная на создание условий для развития общества знаний, повышения качества и доступности товаров и услуг за счет их производства и предоставления с применением цифровых технологий, а также на обеспечение внутренней и внешней безопасности страны с учетом глобальной мировой цифровизации.

В недалекой перспективе в России будет создана экосистема цифровой экономики, то есть данные в цифровой форме станут ключевым фактором производства. При этом развитие цифровой экономики планируется обеспечивать на трех взаимовлияющих друг на друга уровнях:

- **производства и рынки,**
- **платформы и технологии,** обеспечивающие эффективное функционирование производства и рынков через всеобъем-

¹ Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р.

² «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», утвержденная указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. №203.

лющую цифровизацию всех процессов в качественно новых условиях управления,

- **среда**, обеспечивающая эффективное функционирование платформ и технологий, а именно создающая дружественное нормативное поле для их развития, собственно информационную инфраструктуру с высокой степенью безопасности и **кадры**, способные создавать платформы и технологии, развивать их, обслуживать, работать на них и с их использованием.

Кадры и образование, формирование исследовательских компетенций, наряду с нормативным регулированием и технологическими заделами, являются ключевыми институтами, в рамках которых формируется среда для развития цифровой экономики. А учитывая имеющийся катастрофический дефицит кадров с требуемым уровнем компетенции, образование становится тем базовым элементом, который определит успешность реализации всей программы.

По мере генерализации использования цифровых технологий и цифровых данных повседневная жизнь граждан существенно изменится. Учитывая, что среди основных сквозных технологий определены³ **нейротехнологии** и искусственный интеллект, компоненты **робототехники** и **сенсорика**, технологии **беспроводной связи**, **технологии виртуальной и дополненной реальности**, мир перестанет быть прежним, цифровая среда безмерно расширит ментальные и физические возможности человека. Одновременно с расширением границ реальности потребуются новые знания и компетенции, позволяющие в ней комфортно и безопасно жить, учиться, работать, заниматься творчеством и т. д.

Изменяется традиционные производства, новые индустрии сформируют новые потребности, изменятся или даже вовсе исчезнут некоторые профессии, появятся другие. Более того, изменения будут происходить настолько быстро, что понятие «непрерывное образование» также приобретет новый смысл. Для постоянно обновляющегося содержания образования потребуются новые технологии его получения и обновления, исключая рутинные и долгосрочные процедуры. Вероятно, претерпят изменения и процедуры подтверждения полученных компетенций и квалификаций.

Цифровая экономика повлечет за собой **цифровизацию образования**. Собственно, процесс уже запущен. Однако, в настоящее время освоение педагогами цифровых технологий идет в одной упряжке с решением при-

вычной педагогической задачи — передачи знаний от учителя к ученику. Если раньше учитель использовал для наглядности графические изображения на бумажном носителе или физически посещал с учениками доступные для изучения объекты образования, науки и культуры, то сейчас существует возможность использования технологий визуального представления (презентации, видео и т. д.). То есть речь все время идет о **качественной презентации знаний учителя перед учениками**, усвоение которых последними зависит от их собственной мотивации и умения учителя задействовать механизмы непроизвольного внимания. Одновременно за счет внедрения дистанционного обучения и реализации онлайн-курсов **решаются проблемы обучения детей в отдаленных территориях**, где отсутствует возможность обеспечить качество и доступность образования, сопоставимые по уровню, предлагаемому школами в городах-миллионниках, что, безусловно, крайне важно.

В условиях цифровой экономики этого недостаточно. Более того, наглядность в исполнении учителя меркнет перед предлагаемыми многочисленными источниками информации в Интернете. Формируется механизм информационного серфинга, когда ребенок «скользит» по информации в информационно-коммуникационной среде, выхватывая из нее куски в хаотичном порядке.

Должен измениться сам подход к обучению. Учитель становится не только и не столько источником знания (цифровая среда обеспечит множество куда более интересных, ярких и одновременно противоречивых источников, выбирай любой или все сразу понаемножку), а **проводником**, сталкером в огромном океане цифровой информации, облеченной в самые разные формы в информационно-коммуникационной среде. Он становится **лидером команды учеников-единомышленников**. Он умеет **ставить нетривиальные задачи** (прямой ответ на которые не найдешь с помощью поисковой системы в Интернете) и по мере совместного с учеником познания-исследования приходит к новым (опять же, совместным) открытиям. То есть учитель учит **эффективно, научно, безопасно и интересно исследовать предмет, процесс или явление** с использованием всех возможностей цифровой и, конечно, «не цифровой» среды, передавая свой личный опыт и знания, но уже не статично «у доски» (даже если вместо доски выступает экран монитора при онлайн-обучении), а при реализации совместного обучающего проекта в команде в условиях расширенной и дополненной реальности.

Цифровая среда не имеет территориальных ограничений, что означает возможность формирования **распределенных школьных команд** (в которые со-

³ Согласно «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» полный перечень сквозных технологий включает: большие данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорика, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности.



бираются дети, проживающие в разных уголках страны, но либо увлеченные одной идеей, либо под руководством талантливого учителя-лидера, которому доверяют ученики и родители). Возможно, такие команды будут формироваться, в том числе, педагогами-тьюторами специальных образовательных подразделений ведущих технологических компаний, которые захотят уже на школьном этапе отбирать и формировать будущих сотрудников подразделений, отслеживать и направлять их образовательную траекторию.

Цифровая среда дарит новые возможности детям с ограниченными возможностями здоровья. Иное значение приобретает **понятие инклюзии**, поскольку сенсорная и двигательная дефицитарность у ребенка вследствие врожденных нарушений развития и травм может быть восполнена с помощью устройств, работающих на цифровых технологиях, а в дальнейшем, по мере развития цифровых технологий, таким детям на помощь в решении бытовых и организационных вопросов в процессе обучения придут роботы-помощники.

Все это приводит к трансформации педагогического образования, его цифровизации в самом глубоком значении, не только и не столько в смысле умения педагога пользоваться гаджетами для обеспечения наглядности транслируемого учебного материала (хотя этот прикладной навык важен), но и понимания им **сущности изменений в преподаваемой области, связанных с цифровизацией этой области и пограничных с ней дисциплин и отраслей**, и компетенции передать эту информацию ученикам в процессе совместного учебного эксперимента.

Точно так же, как с появлением письменности у человека расширились возможности по фиксации и передаче знаний, с появлением цифровой среды у человека расширяются возможности в передаче и освоении не только знаний (этот процесс становится существенно более эффективным), но и **опыта** (в том числе, сенсорного).

С высокой долей вероятности образовательные программы будут иметь существенный вариативный компонент, связанный с появлением новых технологий в изучаемой области и, соответственно, необходимостью освоения новых компетенций. Значит, именно учитель должен иметь официальный, легитимный и постоянный **доступ к информации об изменениях в отрасли / социально-экономической сфере / технологии**, с которыми так или иначе связан преподаваемый предмет. Это уже не повышение квалификации один раз в пять лет, а системное взаимодействие с соответствующим **предметным центром педагогических компетенций**, который является связующим звеном между отраслью/сферой/технологией и сообществом учителей-предметников, и с требуемой периодичностью предоставляет учителям возможности для своевременного обновления их знаний и компетенций.

Цифровая среда, расширяя возможности, одновременно увеличивает опасность несанкционированного влияния на ребенка со стороны злоумышленников. Это означает, необходимость владения педагогом необходимыми компетенциями в области **психологической безопасности**, в том числе в цифровой среде (например, компетенции пользоваться социальными сетями не только в личных, но и в профессиональных целях).

Знание возрастных психологических особенностей ребенка (основанное на современных исследованиях и собственных педагогических наблюдениях) должно стать основой взаимодействия учителя с учениками. Это одновременно ставит задачу перед психологической наукой по организации и проведению систематических фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере детства (с формированием соответствующих баз данных и библиотек научно-исследовательских работ по направлениям), а также **ускоренному трансферу полученных научных знаний в педагогическую практику**.

Следует учитывать также существенное «уплотнение» самой ткани урока. Объяснение, которое раньше занимало 10–15–20 минут, теперь может «сжаться» до 1,5 минут сенсорного ролика, который обеспечит наилучший способ понимания и запоминания с учетом ментальной модальности **каждого** ребенка и использованием всех (или некоторых, в зависимости от задачи) органов чувств, а скорее станет частью спроектированной учителем стратегии по решению учебной задачи (фактически, учебной игры). Таким образом, учитель должен быть **педагогом — психологом — воспитателем — постановщиком задачи — проектировщиком — разработчиком компьютерных игр** — и т. д., который при конструировании деятельности с учениками сможет учитывать их индивидуальные особенности, профессионально владеет предметной сферой (с учетом ее актуального состояния), свободен в применении цифровых технологий для решения педагогических задач в предметной области и в целях воспитания, цифровая среда является для него комфортной и не вызывает отторжения.

Профессия учителя становится, в том числе, **исследовательской**. Это уже не трансляция знаний, полученных в педагогическом вузе много лет назад, а непрерывное профессиональное обновление и конструирование таких учебных задач, при решении которых ученики сами будут заинтересованы в том, чтобы «вытащить» из учителя все, что он знает, дополнить своими соображениями и в процессе совместных усилий продвинуться в решении задачи. Своим опытом и наблюдениями учитель в режиме онлайн может делиться с профессиональным сообществом, вырабатывая наилучшие пути достижения учебных и воспитательных целей.

Лидерство учителя больше не определяется ограниченностью доступа к информации ученика, а базируется на личных качествах учителя, его свободной

ориентации в цифровой среде, готовности принять ответственность за результат, умения передавать знания в процессе командной работы, высокопрофессиональном владении педагогическими приемами и т. д.

Для подготовки такого учителя нужна специальная среда, технологии и включение его в статусе лидера в работу с детскими коллективами с первого дня обучения педагогической профессии («цифровое» и обычное тьюторство, работа с детскими сетевыми сообществами, организация обучающей игровой среды и т. д.).

Само педагогическое образование должно цифровизироваться, обеспечивая возможность для эффективной адаптации будущего учителя к цифровой среде.

Цифровизация педагогического образования означает (наряду с реализацией общих мероприятий по переходу на цифровую экономику, предусмотренных Программой «Цифровая экономика Российской Федерации»):

1) **техническое, технологическое и программное перевооружение школ и педагогических вузов;**

2) **пересмотр профессиональных стандартов специалистов, которые занимаются подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации учителей⁴, и самих учителей⁵ с целью расширения и уточнения обобщенных трудовых функций, внесение соответствующих изменений и дополнений, предусматривающих понимание особенностей цифровой среды, владение на должном профессиональном уровне цифровыми технологиями и технологиями психологической и информационной безопасности при осуществлении образовательной деятельности и т. д. (возможно, одновременно **пересмотр подходов к разработке и актуализации самих профессиональных стандартов** в условиях цифровой экономики, создание механизма оперативного уточнения (актуализации) профессиональных стандартов с учетом скорости обновления профессиональных компетенций и требований к квалификации, так как в настоящее время процедура обновления, да и сама структура профессиональных стандартов не оптимальны);**

3) **внесение изменений и дополнений в федеральные государственные образовательные стандарты (образовательные стандарты) высшего образования, обеспечивающие подготовку учителей, реализующих программы общего образования, с учетом актуализированных профессиональных стандартов;**

4) **создание цифровых центров предметных педагогических компетенций как обязательных подразделений** крупнейших отечественных технологических корпораций, центров науки, искусства и культуры, использующих цифровые технологии для максимально быстрого трансфера инноваций, результатов исследований, открытий, прорывных технологий, научных и художественных достижений в содержание общеобразовательных программ и объединяющих в едином сетевом сообществе учителей-предметников соответствующих специализаций, а также школьников, мотивированных к дальнейшей профессиональной самореализации в данной сфере;

5) **внесение изменений и дополнений в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, обеспечивающих активное применение цифровых технологий при реализации общеобразовательных программ с одновременным обучением детей технологиям и навыкам информационной и психологической безопасности в цифровой среде (по сути, в требованиях к результатам школьного обучения появляется новая составляющая — эффективное взаимодействие с цифровой средой для решения прикладных и обучающих задач);**

6) **полноценное представительство системы образования в цифровой среде, включающее, в том числе:**

— переход на цифровое управление органов управления образованием на всех уровнях и образовательных организаций⁶ (от ведения документации и автоматического формирования отчетности до реализации модулей образовательной программы в цифровой среде, с применением цифровых технологий, включая промежуточную и итоговую аттестацию, сетевое взаимодействие общеобразовательной организации с другими организациями в цифровой среде и т. д.);

— разработку и реализацию требований к сайтам / порталам педагогических вузов и общеобразовательных организаций (цифровое управление образовательной организацией, создание и ведение персональных страниц / блогов преподавателей / учителей (как должностная обязанность преподавателя / учителя), создание сетевых сообществ: в педагогических вузах — центра педагогического консультирования, в школах — постоянно действующего «общего собрания» педагогов, учащихся и родителей образовательной организации (для принятия коллегиальных решений, обсуждения актуальных вопросов, решения текущих задач и т. д.);

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. №608н)

⁵ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н).

⁶ Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (пункт 40 «и»).



— поддержку сетевых сообществ учителей, их подключение к центрам предметных педагогических компетенций крупных технологических корпораций;

— создание технологической платформы для дистанционного обучения в целях повышения доступности качественных образовательных услуг⁷, где, в том числе, формируются компетенции для развития обучающих технологий в цифровой среде, с применением цифровых инструментов и технологий (2-й уровень цифровой экономики);

7) **пересмотр и разработка на основе результатов исследований новых санитарно-гигиенических норм и правил** при осуществлении образовательной деятельности в условиях цифровизации образования.

Развитие системы образования в условиях цифровой экономики — это новые подходы к пониманию и формированию образовательной среды, структуры образовательных программ, содержания образования, результатов образовательной деятельности,

роли учителя, взаимодействия семьи и школы, инклюзии в образовании. Цифровая школа — это новая школа, **школа дополненной реальности** с ранее недоступными ресурсами и возможностями, в том числе, по организации учебной деятельности (и не только в формате классно-урочной системы), это школа, **«встроенная» в инновационную среду**, являющаяся ее неотъемлемой и важной частью — «поставщиком» профессионально ориентированных и мотивированных абитуриентов для организаций профессионального образования и потенциальным кадровым ресурсом для отраслей цифровой экономики. Цифровая школа — это **проводник цифровых компетенций в каждую семью**, это адекватный **механизм преодоления ограничений и расширения возможностей граждан** вне зависимости от территории проживания, состояния здоровья, финансовых возможностей семей. Цифровая школа — это **способ сохранения связи поколений** в условиях быстро меняющейся реальности.

⁷ Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (пункт 40 «б»).

Ж.Г. Кулькова

Психологическая безопасность детей и подростков в интернет-пространстве



Автор статьи рассказывает об основных результатах работы участников Всероссийской конференции «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты», которая прошла в рамках XI Всероссийского форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017» в г. Сочи 10–19 октября 2017 г.

Ключевые слова: цифровая эпоха, информационные технологии, риски цифровых технологий, антисуицидальная профилактика, кибербезопасность, интернет-пространство.

Мы вступаем в цифровую эпоху. Молодое поколение, дети и подростки, существенно опережают нас в освоении, уверенном пользовании и совершенствовании новых информационных технологий. Следует признать факт практически непреодолимого разрыва в пользовании интернет-возможностями между современными детьми и их родителями и педагогами. Стремится «шагать в ногу» модернизируемая система общего и профессионального образования — в практику образовательного процесса активно внедряются информационные технологии. Уже и педагогические работники дошкольных образовательных учреждений готовы к применению интерактивного оборудования, компьютеров, планшетов и пр.

Педагоги-психологи, как и все здравомыслящие граждане, осознают возможные угрозы и психологические риски современных цифровых технологий, интернет-ресурсов и технологических инноваций в сфере электронных гаджетов. Этому была посвящена Всероссийская конференция «Образование в цифровую эпоху: психологические аспекты», прошедшая в рамках очередного XI Всероссийского форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2017» в г. Сочи 10–19 октября 2017 г.

Участники конференции отметили, что педагоги-психологи в большинстве своём стремятся профессионально обеспечить взаимодействие с администрацией и педагогами: учителями, классными руководителями, социальными педагогами, воспитателями, — внутри образовательных организаций — для предотвращения неблагоприятных психологических последствий бесконтрольного, безответственного, а порой и криминального влияния на детей и подростков различных интернет-ресурсов. При этом основной целевой аудиторией для просветительско-профилактической деятельности педагоги-психологи видят родителей (законных представителей) обучающихся. Исследования (Кулькова Ж.Г., ГБОУ ОЦДиК, Челябинская область, 2012–2016 гг.) показывают

Кулькова Жанна Геннадьевна — психолог, руководитель Центра психологической диагностики и консультирования (г. Челябинск).

В 1994 году стала первым психологом первого в Челябинской области социального приюта для детей и подростков, после работала в школе-интернате для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Работая с 2002 г. в Управлении по делам образования г. Челябинска, курировала школьных психологов и ПМПК. Затем в течение 10 лет возглавляла Областной центр диагностики и консультирования, открыла на его базе реабилитационное отделение для подростков с нарушениями поведения (2011 г.) и учебно-коррекционное отделение для детей с расстройством аутистического спектра (2013 г.). С 2016 г. является общественным помощником Уполномоченного по правам человека в Челябинской области.

Лауреат премии Законодательного собрания Челябинской области.

Имеет более 50 публикаций. Автор 5 программ-победителей Всероссийского конкурса «Новые технологии для «Новой школы»». Член Большого жюри Всероссийского конкурса «Педагог-психолог России».



стабильно высокую значимость мнения родителей в принятии подростками решений по существенным для себя вопросам. Информирование родителей обучающихся о «сигналах» суицидального риска и о специалистах, организациях, оказывающих квалифицированную экстренную помощь, осуществляется педагогами-психологами практически во всех регионах России.

Докладчиками конференции подчеркнута, что межведомственное взаимодействие психологов образовательных организаций со специалистами учреждений здравоохранения, социальной защиты, НКО, религиозными организациями, психологическими коммерческими организациями существенно повышает эффективность и оперативность первичной, вторичной и третичной профилактики суицидов среди детей и подростков. Опыт педагогов-психологов города Челябинска по обеспечению классных руководителей и родителей «маркерами» суицидальных настроений, проявляющихся на персональных страницах учеников в сети ВКонтакте, показывает возможность расширения спектра диагностических показателей для проектирования эффективной антисуицидальной профилактики.

Наибольший интерес участники конференции проявили к опыту практической работы коллег непосредственно с подростками-суицидентами, с их одноклассниками, с педагогическим коллективом и родителями обучающихся. Педагоги-психологи испытывают потребность в энергоёмких эффективных техниках оперативной психологической помощи как самим подросткам, так и их ближайшему окружению. На сегодняшний день дефицитарность в данном вопросе представляют и методы психодиагностики, и методы экстренной психотерапевтической (немедицинской) помощи. Педагоги-психологи обратились к научным работникам, к профессорско-преподавательскому составу институтов с пожеланиями создания лабораторий изучения суицидального поведения детей и подростков. Практические психологи ждут современных, в том числе компьютеризованных, методик выявления суицидальных рисков, апробированных и показавших свою эффективность программ профилактической и психокоррекционной работы с детьми и подростками.

Неразрешимыми, с точки зрения участников конференции, являются вопросы, связанные с вовлечением подростков в «группы смерти» и киберпреступность в отношении детей. Противостоять этим вызовам можно только при активной гражданской позиции всех лиц, взаимодействующих с ребёнком, и при сильных, волевых решениях структур и лиц, отвечающих за интернет-безопасность, медиа-безопасность жителей региона и страны.

Уверенность в успешности антисуицидальной профилактики среди несовершеннолетних педагогам-психологам придаёт заинтересованность и «продвигнутость» в этом вопросе со стороны управленцев

самого высокого уровня, включая Президента РФ. Практические психологи уверены, что могли бы продвинуться в антисуицидальной работе с детьми, получив со стороны региональных и муниципальных органов управления образованием поддержку в обозначении данного направления своей профессиональной деятельности как приоритетного, значимого. Руководители образовательных организаций в перечне задач специалиста не всегда уделяют этому направлению должное внимание.

Наибольшую опасность для подростков, как самой активной категории пользователей социальных сетей, представляет колоссальный разрыв между реальным социально-психологическим портретом ребенка, который доступен для педагогов и родителей, и статусом ребенка в интернет-пространстве, который является максимально значимым для него и референтной для него группы сверстников.

Основными угрозами виртуального пространства, по мнению психологов образовательных организаций, являются: популяризация суицидального поведения в детско-подростковой и молодежной среде; бесконтрольное проявление культуры насилия и тюремной субкультуры (например, АУЕ); осуществление вербовочной деятельности в радикальные организации и распространение контента, связанного с популяризацией экстремистских идей (идеи национализма, неонацизма и др.); продвижение религиозного экстремизма, деструктивных культов и незаконной миссионерской деятельности, в том числе через активное вовлечение в разнообразные психотренинги, программы «личностного роста» и «бизнес-тренинги».

Задаваться вопросами, зачем и с какой целью происходит наращивание объемов и их более качественная «заточка» на молодежь, не имеет смысла. Идеи подобных угроз очевидны — подрыв национальной безопасности через возвращение в самых широких слоях населения определенных чувств и состояний (страха, неуверенности, беспомощности, тревоги, агрессии и аутоагрессии, пр.).

Почему дети и подростки становятся самой уязвимой категорией? Вопрос скорее риторический. Еще в конце прошлого века исследования подростков (Личко А.Е., Вроно Е.М., 1989) показали, что сочетание определенных качеств, черт и характеристик формирует личность с аутоагрессией в поведении. К таким чертам относятся, в том числе: заниженный уровень самооценки, неуверенность, ощущение собственной малоценности и слабости, высокая потребность в самореализации, высокая значимость теплых эмоциональных связей, искренности взаимоотношений, несамостоятельность, зависимость, симбиотичность, безволие, потеря оптимизма. Именно на такие «болевы точки» подростков и нацелена работа «доброжелателей», «настоящих друзей и помощников» в интернет-пространстве. Основные механизмы вовлечения и манипуляции, активно используемые в социальных сетях и на иных интернет-ресурсах: мифотвор-

чество (романтизация процессов, героизация лидеров или участников процессов); элитарность и закрытая общность («ты не такой как все», «мы с тобой», «брат за брата»); геймификация и контент преодоления опасности, запрета (игровые механизмы, «давай, ты сможешь!»); челленджи (дух соревнования, «побеждает сильнейший», «опереди других»); противопоставление, конфликт поколений («мы и они», «взрослый мир — плохой мир»); аккумуляция и подчеркивание негатива («весь мир против тебя», «государство — зло», «люди — мясо», «вокруг одно быдло», «жизнь — отстой» и т. п.).

Современные исследования среди учащейся молодежи (Щетинина Е. В., АНО «Центр культурно-религиоведческих исследований, социально-политических технологий и образовательных программ», г. Челябинск, 2016 г.) показывают наличие уязвимости учащихся перед потенциальной вербовочной деятельностью экстремистских организаций. Это — активное и открытое пользование социальными сетями, готовность к общению с незнакомыми людьми в интернете, ощущение одиночества, несправедливости, собственного несовершенства, готовность вступить в организации, обещающие материальное благо, трансформация социальных установок и др. Наличие данных факторов открывает множество скрытых возможностей для осуществления вербовочной деятельности со стороны экстремистских организаций для привлечения новых адептов со стороны молодежи — использование социальных сетей для распространения информации о собственной организации, а также виртуальных знакомств для контроля неофитов, спекуляция на идеях социальной справедливости (изменения мирового порядка), возможности самосовершенствования (саморазвития), обещания материального благополучия, использование в своих стратегиях атрибутики традиционных религиозных организаций и идей национальной независимости.

Технически сегодня интернет-пространство имеет возможности оперативной и достаточно точной настройки для локального психологического воздействия на конкретного подростка или группу подростков. Приведем лишь самые распространенные. Лайк (англ. «like» — «нравится», «одобряю») — условное выражение одобрения пользователю или материалу (фото, видео, пр.), размещенному этим пользователем, выражающееся нажатием одной кнопки и фиксируемое на объекте в форме особого символа (например, сердечка). Стикеры (англ. stickers — «наклейки») — картинки, предназначенные для отправки в чат, которые возникли как продвинутая версия смайликов, посылаемых в виде увеличенной картинки и предназначенных, в первую очередь, для выражения эмоций. Сигна (англ. «signature» — «подпись») — сленговый термин, обозначающий фотографию человека вместе с именем или ником считаемой им знаменитости, а также любой другой надписи, которая написана прямо на его теле или на бумаге, также сигной является любой атрибут, относящийся к

человеку, для которого сделана сигна. Сигны часть часто делаются на основе селфи (так как человек фотографирует сам себя). Селфхарм — размещаемые фотографии с самоповреждениями, например, ряды параллельных царапин на руках, следы от сигаретных ожогов на запястьях, строй белых шрамов на бедрах и многие другие отметки на теле — следы самоповреждений.

Пример из практики школьного психолога: на консультацию приходит мама шестиклассницы. После проведенного родительского собрания мама стала интересоваться личной страницей 12-летней дочери ВКонтакте. Ужас и страх практически парализовал женщину, когда она увидела, кто и какие комментарии оставляет под фотографиями и перепостами её дочери. Фразы типа «Лучше тебя не найти!» и «Жги ещё, детка!» от мужчины 53 лет из солнечного Магадана, в статусе которого — «в активном поиске», повергли маму в шок. Недоумение матери вызвали фотографии девочки, где сначала она смотрит с балкона и часть лица закрыта листом с надписью «Прыгнуть?», а затем она сидит на полу и держит надпись «Да». Это другой формат общения ребенка, почти случайно и только что открывшийся такому близкому человеку, как мать. Что, когда и как сказать ребенку? Именно с этими вопросами мама пришла к специалисту. И специалист должен знать, как помочь, как работать с семьей, с самим ребенком в такой ситуации. А сможет ли? А есть чем?

Социологическая концепция суицидального поведения (Э. Дюркгейм) рассматривает целостно общество и его культуру в качестве причин самоубийств. Независимо от климатических или экономических условий и состояния психического, физического здоровья его членов, общество с низкой степенью сцепления, члены которого слабо связаны между собой и социальной группой, с запутанной сетью социальных норм, с культурными ценностями, не пользующимися всеобщим признанием и являющимися делом простого личностного предпочтения, относится к мощному генератору самоубийств. Мотивационный подход к самоубийству (Э. Шнейдман) обнаруживает среди общих, устойчивых и практически неизменных проявлений общие суицидальные эмоции — всеобъемлющее чувство беспомощности и безнадежности, амбивалентность — они желают умереть, но одновременно хотят, чтобы их спасли, и общее коммуникативное действие — сообщение о своем намерении. Поэтому размещаемая в интернет-пространстве информация подростков о себе: высказывания, фотографии, посты и перепосты, — это те обращения, часто даже никак не зашифрованные и не требующие для прочтения и осознания каких-то специальных знаний, которые заинтересованные взрослые должны видеть и соответствующим образом реагировать. Не стоит ждать, когда подросток обратится к школьному психологу или к классному руководителю и выскажет свои тревоги словами на понятном нам языке. Если до тех же педагогов или родителей дошла информация из



социальной сети совершенно ясного контекста суицидальной или экстремистской направленности, это уже надо воспринимать как сигнал к действию, например, как призыв о помощи. И, соответственно, действовать, а не рассуждать на тему — этично или не этично принимать к сведению размещаемую в открытом доступе информацию. Не единичны случаи, когда на странице ребенка было всё — и фотографии с крыши, и стихи траурного содержания, и перепосты чьих-то «подвигов», — а равнодушие и невнимательность взрослых привели к печальному итогу.

Вместе с тем, психологи понимают, какую опасность может нести излишний ажиотаж вокруг тем интернет-безопасности. Стоит упомянуть какие-то «опасные» и «новомодные» ресурсы, как на них из чистого любопытства тут же устремляются подростки. Педагоги-психологи настаивают на ограничении публикаций и демонстрируемых в новостных рубриках СМИ материалов, связанных с суицидами детей и подростков. Это позволит исключить, в том числе и так называемый «эффект Вертера». Обсуждение в СМИ данного вопроса должно носить исключено профессиональный, высококвалифицированный характер.

Профессиональное сообщество практических психологов образования поддерживает разработку и внедрение просветительско-профилактических программ антисуицидальной направленности, предоставляя для презентации и экспертной оценки площадку всероссийского конкурса «Новые технологии для Новой школы». Участники вышеупомянутого психологического форума в г. Сочи выступили с инициативой создания сетевой рабочей группы педагогов-психологов из различных регионов по разработке и апробации специализированного психодиагностического и коррекционно-профилактического инструментария для антисуицидальной работы с детьми, подростками, их

родителями (законными представителями).

Здравый смысл подсказывает нам, что поставить заслон и «выгнать» детей из интернет-пространства мы не сможем. Это — территория молодых и «продвинутых». Мы можем прийти на их территорию и предложить установить общие правил, договориться о безопасности пребывания на этой территории.

P.S.: Авторская притча «Сила ветра».

Повстречались на краю света ветры и стали рассказывать о своей силе друг другу. Один ветер говорит: «Я очень сильный. Я верчу лопасти ветряных электростанций, благодаря мне несутся по волнам парусники. Я помогаю свершать важные дела, преодолевать расстояния!» Другой говорит: «Я — ураган! Когда я разрушаю строения, люди объединяются, снова создают жилища. Я — самый сильный, я помогаю разрушать все старое и создавать новое!» Еще один ветер подумал и сказал: «А я обычный ветер. Я помогаю деревьям разговаривать, шелестя листьями, я несу на себе воздушные шарики, которые держит в руках ребенок. Как-то я растрепал волосы женщины, мужчина поправил их, а потом поцеловал женщину и сказал, что любит её. Я думаю, что сила в нежности, заботе и любви!»

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аналитические материалы психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений Челябинской области в 2012-2014 году // Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации: Методическое пособие / Под ред. Ж.Г. Кульковой. — Челябинск: Цицеро, 2014. — С. 43–56.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. — М.: Мысль, 1994. — 399 с.

I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы»

26–27 октября 2017 года на базе НИУ ВШЭ состоялась I Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая служба университета: реальность и перспективы» (далее — Конференция).

Организаторами конференции выступили ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГАОУ ВО «Московский физико-технический университет», общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России».

Информационная поддержка Конференции осуществлялась на сайте Конференции

Организационный комитет Конференции.

Председатель оргкомитета: Макарова Ирина Вилориевна, кандидат психологических наук, доцент, директор Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ.

Члены оргкомитета:

Анашкина Елена Владимировна, сотрудник Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ;

Барабанов Родион Евгеньевич, преподаватель, АОЧУ ВО МФЮА, член московского отделения Федерации психологов образования России и Российского психологического общества;

Баранова Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе гуманитарно-педагогического факультета РГАУ — МСХА им. К.А. Тимирязева, член московского отделения Федерации психологов образования России;

Бузина Татьяна Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, заместитель декана факультета клинической психологии МГМСУ;

Гильяно Альбина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии РГАУ — МСХА им. К.А. Тимирязева, член московского отделения Федерации психологов образования России;

Голубятникова Дарья Александровна, психолог отдела социально-психологического сопровождения МФТИ;

Гришина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;

Рикель Александр Маркович, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова;

Смирнова Наталия Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий психолог Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ, доцент кафедры педагогики и психологии МГМСУ;

Соловьева Екатерина Сергеевна, сотрудник Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ;

Тхостов Александр Шамилович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии МГУ им. М.В. Ломоносова;

Уколова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психо-



И.В. Макарова, председатель оргкомитета конференции, директор Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ



Делегация Пермского государственного национального исследовательского университета: директор Центра психолого-педагогической помощи С.Ю. Жданова и психологи Центра Л.З. Зарипова и А.В. Печеркина

логии личности департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ;

Умняшова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования МГППУ, председатель московского отделения Федерации психологов образования России;

Чистовский Дмитрий Иванович, социальный психолог, член Петровской академии наук и искусств.

Участниками Конференции стали специалисты и руководители психологических служб образовательных организаций высшего образования, административные работники вузов, преподаватели и научные сотрудники вузов, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты.

Цель Конференции: консолидация ресурсов профессионального сообщества для развития психологической службы высшей школы.

Задачи Конференции:

1. Обмен опытом организации психологических центров, определение траекторий и стратегий развития психологической службы в высшей школе.

2. Разработка и обсуждение нормативно-правовых основ и документов, регламентирующих деятельность психологических служб высшей школы.

3. Обсуждение основных принципов и регламентов функционирования психологических служб высшей школы.

4. Организация платформы для сотрудничества с органами государственной власти для формирования и развития системы психологической поддержки молодежи.

5. Институционализация профессионального сообщества, объединяющего психологические службы высшей школы.

Программа Конференции включала в себя пленарное заседание, работу 9 секций и 2 круглых столов, стендовые доклады участников конференции, мастер-классы практических психологов, психотерапевтов и психиатров.

На пленарном заседании были представлены выступления, отражающие современное состояние психологической службы высшей школы, а также прогнозы и перспективы ее развития:

University counselling service: реальность и мечты (И.В. Макарова, директор Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ);

Трудности в работе психотерапевта внутри организации — тревожные треугольники (А.Я. Варга, руководитель магистерской программы «Системная семейная психотерапия» НИУ ВШЭ);

Консультирование и обучение как форма организации психологической службы в вузе (С.Н. Костромина, заведующая кафедрой психологии личности факультета психологии СПбГУ);

Социально-психологическое сопровождение обучающихся. Взгляд менеджера (А.А. Герасимов, начальник отдела социально-психологического сопровождения МФТИ);

Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы (А.И. Ташева, доцент кафедры социальной психоло-



Пленарное заседание. Выступление руководителя магистерской программы «Системная семейная психотерапия» НИУ ВШЭ А.Я. Варги

гии и психологии личности Академии психологии и педагогики ЮФУ);

Профессиональное сообщество как ресурс развития психологической службы вуза (Е.И. Метелькова, вице-президент Федерации психологов образования России).

В рамках работы **секции «Опыт работы и тенденции развития психологической службы высшей школы»** (модераторы: И.В. Макарова (Москва), О.А. Никифорова (Томск), Д.А. Голубятникова (Москва)) были представлены доклады, отражающие опыт работы психологических служб вузов: Уфимского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Белорусского государственного университета, Национального исследовательского Томского политехнического университета, Московского государственного института международных отношений (университет), Московского физико-технического института, Астраханского государственного технического университета.

Обсуждение представленных докладов показало разнообразие направлений работы, функций и приоритетов психологических служб разных университетов. Было отмечено, что на развитие служб психологической помощи студентам в разных вузах значимое влияние оказывают следующие факторы: специфика региона; особые потребности вуза; специализация вуза (технический, классический университеты); наличие или отсутствие других психологических подразделений (например, наличие факультета психологии); количество студентов в вузе и число студентов, проживающих в общежитии; разнообразие студенческой аудитории по национальному, культурному, религиозному факторам.

Участники круглого стола обозначили необходимость создания площадки для обмена опытом и обсуждения важных вопросов организации и развития психологических служб в университетах.

Участники **секции «Специфика психологической работы в мультикультурном образовании»** (модераторы: О.Е. Хухлаев, С.В. Жундрикова, Д.И. Чистовский (Москва)) отметили актуальность темы секции, так как в большинстве современных учреждений высшего образования обучаются студенты разных национальностей, особенно в вузах, где активно реализуются программы по обмену студентами различных вузов (региональные и международные). При организации обучения и психологического сопровождения крайне важным является учет культурной специфики студентов вузов. Наиболее распространенная форма сопровождения студентов, обучающихся в отличных от постоянного места проживания вузах (в другом регионе или стране), — волонтерское сопровождение студентов однокурсниками, которые обучаются и по-

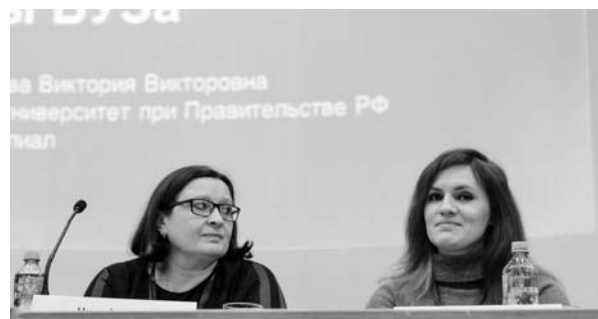


Директор Центра социально-психологической помощи «Доверие» Управления организационно-воспитательной работы Астраханского государственного технического университета М.Г. Потапова

стоянно проживают в данном регионе (стране). Студенты-волонтеры оказывают тьюторское сопровождение иногородним (иностраным) студентам, оказывая им поддержку в учебном процессе; разъясняя особенности и традиции вуза и региона, где проходит обучение; помогают устанавливать межличностные связи и т. д.

Психологическая служба вуза (в случае ее наличия в вузе) проводит психологическое консультирование студентов по вопросам адаптации к жизни в России или в конкретном регионе. При этом крайне важным аспектом, влияющим на эффективность психологического консультирования в мультикультурном образовательном пространстве, является наличие у консультанта межкультурной компетентности, заключающейся в знании и способности учитывать особенности культуры клиентов в процессе решения профессиональных задач.

Специалисты — участники **секции «Психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями»** (модераторы: Р.Е. Барабанов, М.А. Одинцова, А.А. Спирина (Москва)) обозначили важность обсуждения проблемы инклюзивного образования в рамках высшего учебного



Заседание секции «Опыт работы и тенденции развития психологической службы высшей школы», сопредседатели О.А. Никифорова, руководитель Центра социальной работы НИУ ТПУ, и Д.А. Голубятникова, психолог отдела социально-психологического сопровождения МФТИ



заведения и необходимость изучения проблемных областей, связанных с организацией работы психологической службы со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Студент с ОВЗ нуждается в индивидуальной (персонифицированной) социально-психологической траектории (индивидуальном образовательном маршруте), который возможно спроектировать в процессе взаимодействия профессорско-преподавательского состава, психологической службы, родителей студентов и самих студентов с особыми образовательными потребностями. В процессе выступлений была подчеркнута важность довузовской социально-психологической подготовки абитуриентов с ОВЗ к академической жизни в условиях высшего учебного заведения.

На секции «**Специфика диагностики и консультирования в психологической службе вуза**» (модераторы: Н.Б. Смирнова, А.С. Гильяно, Е.М. Баранова (Москва)) были заслушаны и обсуждены 6 докладов, в которых были представлены данные о тематике обращений студентов за психологической помощью, опыт использования различных диагностических методов, а также проблемы, встающие перед психологом, работающим в системе высшего образования.

Участники обсудили статистические данные изменений, произошедших в восприятии студентами учебной процесса в вузе, усиление влияния родителей студентов на образовательный процесс в вузе, вопросы помощи педагогам в связи с этими изменениями. На секции была представлена концепция психологической службы СПбГУ. Коллеги поделились опытом организации работы стажеров в процессе консультирования, решения этических вопросов психологического консультирования, когда студент обращается за консультацией к преподавателю, и обсудили причины доминирования обращений за психологической помощью со стороны студентов, обучающихся психологическим специальностям.

Также на секции была представлена организация работы Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ: как студенты выбирают консультанта, ка-



Заседание секции «Специфика психологической работы в мультикультурном образовании», председатель О.Е. Хулаев, доцент МГППУ

ково видение роли консультанта клиентом, какие случаи являются наиболее сложными и как происходит психологическое сопровождение этих ситуаций. По итогам секции участники вынесли решение о необходимости регулярного обсуждения и определения (уточнения рамок) форм и методов диагностической и психотерапевтической работы, которые целесообразно использовать в вузе.

В процессе работы секции «**Проблемы и специфика психопрофилактической работы в высшей школе**» (модераторы: Т.С. Бузина, В.Л. Малыгин (Москва)) обсуждались вопросы, связанные с профилактикой и сохранением психического здоровья студентов: профилактика стрессовых расстройств и профилактика зависимостей (от психоактивных веществ и различных видов интернет-зависимости). Участники секции отметили, что сегодня для студенческой аудитории актуальной является профилактика социально значимых инфекций, так как для молодежи актуален сексуальный путь их распространения (например, для ВИЧ-инфекции, вирусного гепатита С), при этом употребление психоактивных веществ также актуализирует все пути распространения этих инфекций.

В заключение работы секции участники пришли к выводу о том, что профилактическая работа должна проводиться системно, включаясь в различные формы и направления вузовской работы, в том числе и в учебный процесс; консультантам вузовских психологических служб необходимо повышать свою компетентность в области психического здоровья и психической патологии, иметь в штате клинического психолога, а также тесно сотрудничать с медицинскими учреждениями, оказывающими специализированную помощь в области психиатрии и наркологии.

Участники секции «**Психологическое сопровождение адаптации студентов**» (модераторы: М.А. Кулыгина (Москва), Е.Р. Исаева (СПб)) отметили, что проблемы адаптации студентов являются краеугольными в программе психологического сопровождения в вузе. Это связано как со стрессовой насыщенностью студенческого периода, так и с повышенной уязвимостью лиц юношеского возраста на этапе профессионального и личностного становления.

В представленных на секциях докладах были затронуты вопросы влияния академических нагрузок на психоэмоциональное состояние студентов, причины эмоционального выгорания и утраты интереса к обучению, трудности, с которыми сталкиваются в процессе обучения студенты из зарубежных стран, особенности реверсивного культурного шока как следствие академической мобильности. В качестве формы эффективного сопровождения первокурсников в целях более продуктивной адаптации рассматривались программы дружественной поддержки и школы наставничества. Затрагивались вопросы этических норм при оказании психологической поддержки. Были сформулированы важные предложения по выявлению групп риска с учетом академического рей-

тинга, повышению учебной и профессиональной мотивации студентов-медиков, разработке этапов психологической помощи студентам, возвращающимся после зарубежных стажировок, обозначены возможности и ограничения привлечения студентов старших курсов к кураторству первокурсников.

На секции **«Психологическая поддержка и сопровождение студентов в кризисных и тяжелых жизненных ситуациях»** (модератор: Е.В. Борисоник (Москва)) обсуждались мишени работы психологической службы университета с разными группами студентов, находящихся в кризисной ситуации. Обсуждались проблемы студентов, выросших в алкогольной семье, студентов без попечения родителей, студентов-сирот и факторы возникновения социальной тревожности у лиц с гомосексуальными предпочтениями, обучающихся в вузе. Один из вопросов обсуждения был посвящен тому, как способность к эмпатии и качество интерперсональных отношений влияют на возможность преодоления кризисных ситуаций. Участники обсудили различные способы организации помощи студентам в кризисных ситуациях в рамках психологической службы университета. Итогами работы секции стало решение о необходимости выделения групп риска среди студентов, информирования их о психологической службе университета, выстраивания взаимодействия со специалистами врачами-психиатрами, поддержки контактов с организациями, способными оказать более специализированную помощь, такими как «Взрослые дети алкоголиков». Также участники секции отметили, что существует потребность в подготовке специалистов психологической службы вуза, осуществляющих работу со студентами в кризисной ситуации.

В процессе работы секции **«Психологическое сопровождение профессионального самоопределения студентов высшей школы»** (модераторы: Т.С. Бузина, С.Б. Кондратьева (Москва)) были рассмотрены психологические факторы профессионального становления студентов различных специальностей. Обсуждалась необходимость психологического сопровождения профессионального становления студентов на разных этапах обучения в вузе. Актуальными проблемами являются финансирование данного направления, включение данного направления в учебный план в виде элективных курсов и факультативов.

В процессе работы секции **«Профессиональная подготовка специалистов для психологической службы высшей школы»** (модераторы: Е.М. Уколова, А.С. Пляскина (Москва)) участники обсудили опыт подготовки специалистов для психологической службы вуза в различных программах высшего образования. Был представлен опыт НИУ ВШЭ в области подготовки психологов-консультантов в магистратуре в

рамках экзистенциально-аналитического подхода (программа «Консультативная психология. Персоналогия») и системного подхода (программа «Системная семейная психотерапия»); в программах последипломного образования (стажерская программа для психологов на базе Центра психологического консультирования НИУ ВШЭ); дополнительного профессионального образования специалистов психологических служб (очные и дистанционные программы государственных и негосударственных образовательных учреждений). Собравшиеся познакомились с опытом коллег Пермского государственного национального исследовательского университета в области развития профессиональных компетенций специалистов для психологической службы с широким использованием возможностей образовательного пространства — в процессе ведения спецкурсов, практик, проектной и волонтерской работы со студентами психологического профиля.

Участники секции представили анализ возможностей и ресурсов психологической службы как реального субъекта образовательного пространства вуза и ее значимости в решении проблемы повышения качества высшего образования. Участники предложили развивать сотрудничество психологических служб вузов по вопросам подготовки и повышения квалификации специалистов для работы в психологической службе вуза.

В процессе работы **круглого стола «Нормативно-правовое обоснование функционирования психологических центров в вузах»** (модераторы: Н.П. Петрова (Краснодар), И.В. Макарова, И.Б. Умняшова (Москва)) были затронуты вопросы необходимости и актуальности организации профессионального сообщества специалистов психологических служб вузов. Участники отметили, что профессиональное сообщество психологов вузов может оказывать научно-методическую поддержку специалистам высшей школы, осуществляющим психолого-педагогическое сопровождение студентов, администрации вузов по вопросам организации психологической службы, а также инициировать и принимать участие в



Заседание секции «Проблемы и специфика психопрофилактической работы в высшей школе», сопредседатели Т.С. Бузина, зав. кафедрой общей психологии МГМСУ им. А.И. Евдокимова, и В.Л. Мальгин, зав. кафедрой психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии МГМСУ им. А.И. Евдокимова



публичных обсуждениях документации, регулирующей профессиональную деятельность специалистов. Результатом работы секции стали предложения, изложенные в итоговой резолюции.

По инициативе студентов Московского государственного психолого-педагогического университета был организован **круглый стол «Взаимодействие психологической службы вуза со студентами: проблемы и пути их решения»**. Модераторами мероприятия выступили студенты МГППУ Е.И. Тимонов, М.В. Киктенко, Н.С. Лаврешкин, Е.С. Самсонова, Э.С. Коломийцева и студенты НИУ ВШЭ А.Д. Самотина, А.Д. Кияткина. Ведущие круглого стола представили результаты авторского исследования, в котором приняло участие 135 студентов различных московских вузов. Основные задачи исследования заключались в выявлении осведомленности студентов о деятельности психологических служб в вузах, анализе основных запросов студентов к психологам вузов, а также анализе форм оказания психологической помощи студентам.

Участники круглого стола обозначили основные трудности взаимодействия психологической службы со студентами (доступность психологического консультирования, низкая информированность студентов о работе психологической службы и т. д.) и пути их решения (привлечение студентов старших курсов для решения ряда задач психологической службы; ориентация на развитие полезных в учебе и жизни качеств и умений; создание на базе психологических служб стажировочной площадки для студентов психологов; организация обмена опытом и знаниями между студенческими органами самоуправления и психологической службой для разработки индивидуальной для каждого университета формы эффективного взаимодействия).

В рамках программы Конференции проходила работа **7 мастер-классов**.

1. «Как ПРАКТИЧЕСКИ обучать психолога, или Как обучать психологов практическим навыкам?» Ведущие: М.В. Головкина, зам. руководителя отделения психологического консультирования и психотерапии НОЧУ ДПО «Институт практической психологии и психоанализа», Л.В. Абуховская, руководитель отделения

психологического консультирования и психотерапии НОЧУ ДПО «Институт практической психологии и психоанализа».

2. «Игра в песок по-взрослому: песочная терапия как метод помощи первокурсникам в адаптации к обучению в вузе». Ведущая: Е.А. Гришина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Московского государственного лингвистического университета.

3. «Расстройства пищевого поведения: причины, симптомы, лечение». Ведущая: М.Е. Мацнева, врач-психиатр Центра изучения расстройств пищевого поведения.

4. «Оффлайн-консультация: как сделать ее максимально полезной». Ведущая: Д.А. Голубятникова, психолог отдела социально-психологического сопровождения МФТИ.

5. «Перспективы и возможности психологических служб вузов с точки зрения современной суицидологии». Ведущая: О.Э. Калашникова, клинический психолог кризисного психиатрического отделения ГКБ №20 им. А.К. Ерамишанцева г. Москвы, заведующая кафедрой неклассической суицидологии Института организационной психологии, сертифицированный экзистенциально-гуманистический психотерапевт, DBT-терапевт.

6. «Консультирование студентов в образовательной среде вуза с использованием приемов и техник метода Хакоми Р. Курца». Ведущая: Е.В. Жатько, кандидат психологических наук, доцент, руководитель психологической службы АНО ВО «Московский гуманитарный университет»

7. «Применение в образовательном процессе вуза программы «Психологическое сопровождение первокурсников ЮФУ (преодоление «кризисов перехода» из одной образовательной среды в другую в системе образования)»». Ведущие: А.И. Ташева, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психологии личности Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, С.В. Гриднева, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психологии личности Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

Во время закрытия участники выразили поддержку предложения организаторов конференции о необходимости создания профессионального сообщества специалистов высшей школы, осуществляющих психологическое сопровождение студентов.



Круглый стол «Взаимодействие психологической службы вуза со студентами: проблемы и пути их решения». Модераторы: Е.И. Тимонов и М.В. Киктенко, студенты МГППУ

Итоговая резолюция конференции

1. Организовать обсуждение вопроса о создании профессионального сообщества специалистов высшей школы, осуществляющих психологическое сопровождение студентов. Информацию о возможности принять участие в обсуждении разместить на сайте конференции.

Возможные варианты создания профессионального сообщества «Психологическая служба вуза»:

секция на базе общественной организации «Федерация психологов образования России» (ФПРО);

секция на базе общественной организации «Российское психологическое общество» (РПО);

секция на базе иных профсообществ психологов; самостоятельная саморегулируемая общественная организация.

2. Рекомендовать профессиональному сообществу «Психологическая служба вуза» включить в план работы следующие направления:

1) Участие в реализации Концепции развития психологической службы в системе образования РФ до 2025 года, в том числе в разработке Положения о Службе.

2) Разработка предложений и рекомендаций к типовому Положению о психологической службе вуза, учитывающих следующие аспекты: организация взаимодействия психологических служб внутри вуза (между разными филиалами); материально-техничес-

кое оснащение деятельности службы; научно-методическое сопровождение; форма договора на оказание психологических услуг студентам; возможности включения студентов психологического профиля в деятельность службы вуза (стажировка, практика и т. д.).

3) Разработка профессионального стандарта «Психолог высшей школы».

4) Разработка нормативной нагрузки психологов вузов и описание функционала специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение студентов.

5) Разработка предложений для государственной программы, которая обеспечит организацию работы межвузовского центра (объединение социально-психологических служб вузов)

6) Разработка этических принципов и норм оказания психологической помощи в вузе. Участие в проекте ФПОР, направленном на внесение предложений в изменение этического кодекса специалиста Службы практической психологии образования (в случае создания секции «Психологическая служба вуза» в ФПОР).

7) Проведение научных исследований, направленных на выявление реальных проблем специалистов психологической службы вуза.

8) Организация работы рубрики «Психологическая служба вуза» в журнале профессионального сообщества «Вестник практической психологии образования».



Участники конференции



9) Усиление просветительской деятельности, направленной на популяризацию профессии «психолог», в том числе для освещения деятельности психологической службы вузов (мультимедийные и интернет-площадки).

10) Организация обсуждения актуальных вопросов деятельности психологической службы вуза и обмена опытом специалистов службы на регулярной основе (ежегодная конференция, постоянно действующий семинар и т. п.).

3. Рекомендовать профессиональному сообществу «Психологическая служба вуза» при создании проектов документов и методических рекомендаций, направленных на информирование специалистов высшей школы о лучших практиках организации психологического сопровождения студентов, проводить профессиональную, экономическую и юридическую экспертизу документов, организовывать публичные обсуждения в профессиональном сообществе (конференции, вебинары, обсуждение в социальных сетях и т. д.).

4. Рекомендовать вузам включить в план работы психологической службы и/или в план учебной/вне-

учебной работы реализацию программ адаптации и реадaptации студентов, социально-психологические тренинги по тайм-менеджменту, стресс-менеджменту и профессиональному самоопределению. Допускать к проведению вышеуказанных мероприятий только дипломированных психологов или специалистов, прошедших дополнительную подготовку.

5. Рекомендовать психологическим службам вузов осуществлять психологическую поддержку интегрированного (инклюзивного) обучения, которая должна включать психодиагностический этап, разработку индивидуальных образовательных траекторий для студентов с особыми образовательными потребностями, организацию консультативной и развивающей работы с обучаемыми с особыми потребностями (цель — психологическая поддержка студента) и других студентов (цель — формирование толерантного сознания).

6. Рекомендовать психологическим службам вузов рассмотреть возможность взаимодействия с органами студенческого самоуправления для повышения уровня информированности студентов о деятельности службы и включения студентов психологического профиля в деятельность психологической службы вуза в качестве практикантов/стажеров (по возможности).

Приветствие участникам конференции
«Психологические практики российского
образования: инновационный ракурс»,
посвящённой 100-летию со дня рождения
В.А. Крутецкого, выдающегося
отечественного учёного психолога



Уважаемые коллеги! Мы рады приветствовать вас на Международной юбилейной интернет-конференции «Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс», посвященной 100-летию со дня рождения Вадима Андреевича Крутецкого — доктора психологических наук, профессора, одного из интереснейших учёных блистательной плеяды психологов второй половины 20-го века.

В 1941 г. он закончил отделение экономической географии МГУ. В 1947 г. поступил в аспирантуру Института психологии (ныне ПИ РАО), имея за плечами опыт работы преподавателем техникума, завучем и директором школы. В 1950 г. после успешной защиты кандидатской диссертации Крутецкий был оставлен в институте, где проработал около 30 лет, 20 из которых возглавлял лабораторию способностей, 16 лет был заместителем директора НИИ ОПП АПН СССР по научной работе.

Крутецкий вел научные исследования в области возрастной и педагогической психологии, психологии воли и характера, но предметом его особого внимания стала психология способностей. В науке о способностях В.А. Крутецкий был последователем идей Б.М. Теплова. Реализуя его подход на математическом материале, он выделил и убедительно описал компоненты математических способностей. Острая наблюдательность исследователя и педагога позволила ученому заметить значение неочевидного личностного фактора, который он назвал «математической направленностью ума». Позже он говорил, что даже недооценил значение этого качества, которое на деле является определяющим в структуре математических способностей.

Научные публикации В.А. Крутецкого (их более 130) обогатили психологическую науку, они имеют большое значение для теории и практики обучения и воспитания. В 1968 г. его монография «Психология математических способностей школьников» была удостоена I премии АПН СССР и издана в США, Англии, Японии и других странах. Такие книги, как «Психология подростка», «Очерки психологии старшего школьника», «Воспитание дисциплинированности у подростков» (все три в соавторстве с Н.С. Лукиным), «Основы педагогической психологии», «Психология обучения и воспитания школьников», учебники психологии для педучилищ хорошо известны в научном мире.

В ходе работы конференции будут заслушиваться выступления известных ученых, которые являются продолжателями идей В.А. Крутецкого, а также практиков, использующих его идеи в современном образовании. Надеемся, что это позволит обменяться ценнейшими знаниями и опытом, которые помогут развиваться идеям В.А. Крутецкого в новом ракурсе и дальше.

Федерация психологов образования России всегда открыта для сотрудничества с психологами, работающими в регионах страны. Будущее психологии требует объединения всех психологов, совместных усилий и взаимной поддержки. Федерация психологов отмечает инициативу учеников В.А. Крутецкого в проведении целого ряда юбилейных мероприятий светлой памяти видного ученого В.А. Крутецкого — к 100-летию со дня рождения. И еще раз подчеркивает ценность сотрудничества с российскими регионами и заинтересованность в том, чтобы такие мероприятия проводились.

Желаем организаторам и всем участникам конференции плодотворной работы, эффективного взаимодействия и творческого общения!

Юбилей



Недбаева Светлана Викторовна — доктор психологических наук, профессор, Заслуженный учитель Кубани, бывший аспирант В.А. Крутецкого.

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, бывший аспирант В.А. Крутецкого.

С.В. Недбаева, И.В. Дубровина

В.А. Крутецкий — выдающийся российский психолог, теоретик, практик, новатор, или Жизнестойкость и востребованность идей В.А. Крутецкого в развитии практической психологии

Статья посвящена научному и практическому наследию российского психолога, ученого и практика Вадима Андреевича Крутецкого.

Ключевые слова: идеи В.А. Крутецкого, путь ученого, научное наследие, эстафирование идей.

В декабре 2017 года исполняется сто лет со дня рождения выдающегося психолога, ученого и практика Вадима Андреевича Крутецкого.

Научная психолого-педагогическая общественность России достаточно высоко оценила основные идеи В.А. Крутецкого: гуманизация и гуманитаризация образования, творческий и индивидуальный подходы в процессе обучения и воспитания, личностное и профессиональное становление человека и развитие его способностей, обучение и воспитание как единый процесс образования, создание психологической службы и ещё многое другое. Не снижается интерес как научного сообщества, так и практиков образования к его трудам, к той активной деятельности Вадима Андреевича по внедрению своих новаторских идей в работу каждого, кто занимается развитием личности ребенка, для кого образование и воспитание человека стало и профессией, и призванием.

Ученый, теоретик, практик, новатор, он оставил яркий след в психологической науке и практике и более 140 публикаций, среди которых учебники по психологии для вузов (1956, 1962), учебники по психологии для педучилищ (1974, 1980, 1985), а также для директоров школ и образовательных учреждений «Основы педагогической психологии» (1972).

Творческий путь В.А. Крутецкого стал примером жизни современного ученого, беспрецедентным актом самоотдачи идее, науке, людям. Его идеи находят достойное продолжение в делах и трудах многочисленных учеников, среди которых по праву можно назвать академика РАО И.В. Дубровину и профессоров А.А. Мелик-Пашаева, С.В. Недбаеву, кандидатов психологических наук Г.Н. Сартан, Г.П. Звездина, А.В. Андриенко и др.

В 2007 году психологическая общественность страны посвятила 90-летию со дня рождения В.А. Крутецкого целый ряд мероприятий, в числе которых прошедшая в январе — феврале 2007 года и получившая международный резонанс интернет-конференция, выпущенная стараниями учеников В.А. Крутецкого книга «Основы педагогической психологии: интеграция теории и практики», конкурсы научных работ, выставки научных исследований,

студенческие психологические олимпиады. Наконец, его светлой памяти была посвящена Международная научно-практическая конференция «Психологические практики в российском образовании».

Научно-практическая конференция «Психологические практики в российском образовании», состоявшаяся 4–5 октября 2007 года в Армавире, собрала более 200 специалистов из 7 стран (России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Германии, Англии, США), конференция охватила все многообразие первоочередных задач психологии и продемонстрировала единство практического и теоретического подхода к образовательному процессу.

Отличительной чертой конференции стало то, что она прошла не как официальное мероприятие, а как живое событие на острие сегодняшних научных дискуссий. Вадим Андреевич ушел от нас, но его дух, слово и мысли продолжают жить в нашем психологическом сообществе.

Отклики показали актуальность и востребованность проведенной конференции, отличавшейся высоким научным уровнем и широким тематическим охватом. Она стала знаменательным событием для ученых из разных стран, желающих обогатить и развить свои научные традиции, используя последние достижения психологии. По материалам конференции под редакцией И.В. Дубровиной, С.В. Недбаевой и др. опубликован сборник «Психологические практики в российском образовании»

Прошедшее с того времени десятилетие вновь подтвердило, что В.А. Крутецкий был не только новатором, но и классиком педагогической психологии. Студенты, аспиранты, педагоги, учителя школ и сегодня следуют тем векторам развития, который был намечен им.

Для того чтобы эстафировать идеи В.А. Крутецкого, необходимо проведение спецкурсов, спецсеминаров, факультативов, мастер-классов, коллоквиумов, вебинаров, конференций, олимпиад, конкурсов. Целесообразно сравнивать его идеи с теми, которые господствуют сегодня. Это

позволит понять направленность этих идей как ценных и работающих. Только глубоко анализируя идеи В.А. Крутецкого, можно рассчитывать на их жизнестойкость, востребованность новыми поколениями педагогов и психологов, ведущих научные исследования и стремящихся внедрить результаты в образовательную практику.

Именно поэтому мы вновь проводим ряд юбилейных мероприятий, посвященных 100-летию со дня рождения В.А. Крутецкого — яркой личности, талантливого ученого, мудрого Учителя. Среди них: конкурс работ школьников на тему «Способности — ресурс развития личности»; олимпиада студенческой молодежи «Психологическая и экологическая безопасность личности. Развиваю свои способности»; вебинар «Реализация идей В.А. Крутецкого в развитии практической психологии»; выпуск юбилейного журнала «Экономика. Психология. Сервис: интеграция теории и практики»; издание исторического очерка «Ты не ушел в другую жизнь, а светишь и поныне...»; Международная юбилейная интернет-конференция «Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс» с публикацией сборника научных трудов.

Хочется надеяться, что ученые и практики смогут заострить внимание и на тех аспектах, которые ранее были менее описаны, тем более за три последних десятилетия психология не стояла на месте, а интенсивно развивалась не только в теоретическом, но и в практическом направлении. Поэтому акцент должен быть сделан на анализе и транслировании практико-ориентированности идей В.А. Крутецкого. Их осознание позволит учителям, психологам, директорам и ученым понять психологические основания изменений, происходящих в современном образовании.

Проводимая Международная юбилейная интернет-конференция «Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс» делает уверенные шаги по сохранению, эхолированию и формированию российских идей и традиций, не подвластных никакой текущей конъюнктуре.

Психологическая служба



И.Б. Умняшова

Организация психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего преемственность образовательного процесса в условиях реализации ФГОС*

Умняшова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования. Доцент кафедры педагогической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. Председатель Московского отделения Федерации психологов образования России.

Научные интересы: психологическое сопровождение образовательного процесса, формирование и развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса общего и высшего образования, психолого-педагогическая экспертиза в сфере образования.

В статье представлено описание научных и методологических оснований, лежащих в основе организации программы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей реализацию принципа преемственности образовательного процесса на всех уровнях общего образования.

Ключевые слова: преемственность в образовании, программа психолого-педагогического сопровождения, технологии психолого-педагогического сопровождения.

Организация образовательного процесса в системе общего образования регулируется федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), в которых представлены требования к организации образовательного процесса на различных уровнях общего образования (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования) и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью/интеллектуальными нарушениями). Все ФГОСы общего образования включают в себя описание системы требований (к результатам освоения основной образовательной программы (ООП), к структуре ООП и условиям реализации ООП) и направлены на обеспечение равных возможностей получения качественного образования и единство образовательного пространства. Одна из задач любого ФГОС общего образования заключается в обеспечении преемственности ООП дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования [5, п. 6; 6, п. 4; 7, п. 3].

Термин «преемственность» понимается как связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы [1]. **Преемственность в образовании** — это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах

* Работа выполнена в рамках проекта «Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» (30.4390.2017/НМ, руководитель — Алехина С.В.).

развития ребенка. Реализация принципа преемственности способствует обеспечению равных возможностей получения общего образования различными категориями детьми, в том числе обучающимися с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, одаренные обучающиеся, дети и подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации и т. д.). Для обеспечения преемственности ООП различных уровней образования необходимо создание различных условий (кадровых, материально-технических, финансовых и т. д.), в том числе организация деятельности педагогического коллектива образовательной организации, направленной на проектирование и последующую реализацию программы психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей преемственность организации образовательного процесса на всех его уровнях.

Современная система общего образования ориентирована на создание условий, обеспечивающих формирование готовности выпускников школы к непрерывному образованию в течение всей жизни. Эту готовность обеспечивают не только и не столько знания по различным предметам школьной программы (сформированность предметных образовательных результатов), сколько достижение обучающимися определенного уровня личностного развития, соответствующего психофизиологическим возрастным особенностям, и сформированность метапредметных образовательных результатов. Основная задача любой образовательной организации — это создание для каждого ребенка социальной ситуации развития, которая будет способствовать развитию его потенциальных возможностей. Причем в некоторых случаях социальная ситуация развития, создаваемая в образовательной организации, должна быть ориентирована на компенсацию недостатка ситуации развития в семье ребенка (социально неблагополучные семьи, семьи в трудной жизненной ситуации и т. д.).

В образовательной организации должна быть создана психологически безопасная развивающая среда, ориентированная на зоны актуального и потенциального развития детей с различным уровнем стартовой готовности к школьному обучению. С точки зрения культурно-исторической теории, ребенок развивается только в ситуации специально организованной деятельности, где сначала с помощью взрослого, а потом самостоятельно овладевает основными способами учебной и коммуникативной деятельности. Организация развивающей среды образовательной организации требует постоянной командной работы всех специалистов, организующих образовательный процесс. Этот процесс будет более эффективным, если в образовательной организации функционирует система **психолого-педагогического сопровождения** — комплекс действий педагогических работников, направленный на создание определенных условий в образовательной

организации, которые будут способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и развитию у них всех видов образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных) в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на обеспечение преемственности организации образовательного процесса на всех уровнях образования (далее — программа ППС преемственности), — это описание методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание определенных условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования. Программа ППС преемственности должна включать:

1) описание механизмов реализации преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности при переходе воспитанников и обучающихся на следующий уровень образования (с дошкольного к начальному общему образованию; с начального общего — к основному общему образованию и т. д.), что является одним из психолого-педагогических условий реализации ФГОС общего образования [5, п. 28; 6, п. 25; 7, п. 25];

2) описание технологий психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на различные уровни общего образования;

3) алгоритм и регламент взаимодействия специалистов в рамках междисциплинарного консилиума образовательной организации, деятельность которого направлена на реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения и разработку индивидуальной образовательной траектории (маршрута) для детей с особыми образовательными потребностями.

Для реализации принципа преемственности в образовании необходимо применение технологий психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на разные уровни общего образования, которые представляют собой совокупность методов и приемов профессиональной деятельности педагогических работников, направленных на создание условий, способствующих осуществлению принципов преемственности образовательных условий на каждом уровне школьного образования. Обобщенное описание технологий психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающих реализацию принципа преемственности образовательного процесса, представлены в табл. 1.

Оценка образовательной среды и мониторинг уровня сформированности образовательных результатов являются экспертной формой психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. В научной литературе под психолого-педагогической экспертизой (ППЭ), осуществляемой в системе образования, понимается вид комплексной



гуманитарной экспертизы, направленный на изучение влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса и влияния участников на эти процессы [8]. **Цель ППЭ** — анализ условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений [10]. Регулярные мониторинговые исследования должны решать следующие задачи:

1) оценка уровня психического и психологического развития обучающихся;

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

3) оценка эффективности образовательных условий, выявление потенциальных ресурсов образовательной среды;

4) оценка социальных рисков образовательной среды, выявление ресурсов по их преодолению;

5) анализ степени влияния условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся;

6) разработка рекомендаций по устранению (минимизации) негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся; разработка рекомендаций, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [10].

Таким образом, основная суть ППЭ состоит в раннем выявлении факторов, которые могут негативно сказываться на развитии всех участников образовательных отношений (прежде всего — обучающихся) и разработке программы минимизации или устранения данных факторов. Данные мониторинговых исследований, проводимых с обучающимися в период перехода от одного образовательного уровня к другому (1, 5, 10 классы), являются также показателями обеспе-

№	Технологии	Краткая характеристика
1.	Оценка образовательной среды	Экспертиза психологической безопасности образовательной среды, психологической атмосферы в образовательной организации. Оценка доступности образовательной среды для различных категорий обучающихся. Оценка развивающего потенциала образовательной среды.
2.	Оценка индивидуальной динамики образовательных результатов	Диагностика метапредметных и личностных образовательных результатов.
3.	Психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательной организации	Взаимодействие специалистов образовательной организации (педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов) по вопросам разработки стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (испытывающих трудности в адаптации и/или обучении, имеющих трудности в развитии, демонстрирующих отклоняющееся поведение, имеющих ограниченные возможности здоровья, находящихся в трудной жизненной ситуации и т. д.).
4.	Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации и социализации обучающихся к условиям обучения на новом для них уровне образования	Система психолого-педагогических мероприятий, направленных на реализацию принципа дифференциации и индивидуализации: 1) выявление обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении; 2) разработка психолого-педагогических рекомендаций для педагогов и родителей (законных представителей) по созданию образовательных условий для выявленной категории обучающихся, просвещение и консультирование педагогов и родителей; 3) коррекционно-развивающие занятия с обучающимися (по результатам диагностики); 4) развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса.

Табл. 1. Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС общего образования

чения принципа преемственности организации образовательного процесса: чем меньше выявлено негативных явлений (дезадаптация, повышенный уровень школьной тревожности, повышенный уровень агрессии, нерешенные конструктивно конфликтные ситуации, низкий социометрический статус обучающихся в классных коллективах, факты школьной травли и т. д.) и чем выше уровень сформированности всех видов образовательных результатов — тем более эффективно реализуются принципы преемственности образовательного процесса в конкретной образовательной организации.

Психолого-педагогический консилиум (ППк) — один из видов междисциплинарного консилиума, наиболее распространенный в деятельности образовательных организаций в РФ. Основная цель деятельности ППк — разработка стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (детей с ОВЗ, одаренных школьников, учеников-мигрантов, детей и подростков, демонстрирующих отклоняющееся поведение, и т. д.). Для достижения данной цели участники ППк проводят анализ социальной ситуации развития обучающихся; разрабатывают перечень условий, необходимых для эффективной адаптации и социализации обучающихся; формулируют психолого-педагогические рекомендации для всех субъектов образовательных отношений, реализация которых способствует осуществлению принципа преемственности образовательного процесса [4, 9].

С точки зрения И.В. Дубровиной, создание условий — это моделирование и проектирование образовательных сред, учебно-практических ситуаций и событий, которые в совокупности создают «зону ближайшего развития ребенка». Такую ситуацию развития задает ребенку взрослый посредством организации совместного детско-взрослого взаимодействия и сотрудничества. И.В. Дубровина отмечает, что это касается не только отдельных психических функций, но и развития личности ребенка в целом, так как в реальном взаимодействии со взрослым ребенок попадает как в зону интеллектуального, так и в зону личностного ближайшего развития. При этом развивающий потенциал этих зон всецело зависит от уровня общекультурного развития самого взрослого [2], в том числе от уровня психологической грамотности и культуры педагогических работников и родителей (законных представителей) обучающихся. В связи с этим особое место в программе ППС занимает деятельность педагога-психолога (психолога образования), направленная на развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса.

Особую роль в формировании и развитии психолого-педагогической компетентности обучающихся играют **уроки психологии**. К сожалению, в настоящее время уроки психологии не входят в федеральный перечень обязательных предметов школьного обуче-

ния, поэтому преподавание предмета «Психология» не является распространенным явлением в системе образования РФ. Но преподавание психологии в школе не является и нововведением. Многие отечественные педагоги и психологи, такие как П.П. Блонский, Е.А. Климов, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, А.В. Петровский, Ю.А. Самарин, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, К.Д. Ушинский, Г.А. Фортунатов, Г.И. Челпанов, М.Г. Яковлевский и др., утверждали, что психология необходима как предмет общего среднего образования, так как она участвует в формировании целостного мировоззрения школьника.

В психолого-педагогической литературе описано множество подходов к преподаванию психологии в школе, их авторами являются О.В. Хухлаева, И.В. Вачков, М.Ю. Забродин и др. Одна из самых известных концепций преподавания предмета «Психология» в школе разработана в Психологическом институте Российской академии образования авторским коллективом под руководством И.В. Дубровиной, в который вошли: А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Д.В. Лубовский, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. Программа «Психология для средней общеобразовательной школы (3–11 классы)» прошла апробацию в течение 15 лет в школах Москвы, Омска, Астрахани, Республики Тыва и ряда других регионов и доказала свою эффективность в области развития психологической культуры школьников [3, с. 189–191], а также была отмечена премией Правительства РФ в области образования в 2006 году. По мнению авторов курса, психологическое образование направлено на актуализацию и развитие личностного начала в ребенке. Оно раздвигает границы познаваемого учащимися мира, помогает лучше понимать себя, способствует формированию ценностной базы школьников, их нравственных установок и ориентаций, вводит их в мир духовной культуры, где главное — уважение человека. Психологическое образование становится базой для психологической культуры учащихся, без которой невозможно решение важнейшей воспитательной задачи современного образования — формирование личностных образовательных результатов. Целями психологического образования в школе являются:

- 1) овладение каждым школьником основами научных психологических знаний и средствами (которыми он может овладевать сначала с помощью взрослого, затем — самостоятельно), позволяющими ему научиться сознательно относиться к себе и окружающим, знать, понимать и учитывать свои индивидуальные возможности и особенности;

- 2) воспитание психологической культуры личности как центрального условия укрепления психологического здоровья, что предполагает развитие психологической готовности молодого человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром [3, с. 193].



Подводя итоги вышесказанному, хочется отметить, что эффективность программы ППС преемственности напрямую зависит от трех условий:

1) понимание участниками образовательного процесса (административными и педагогическими работниками, а также родителями (законными представителями) обучающихся) ценностных и научных механизмов, лежащих в основе организации принципа преемственности непрерывного образования ребенка на разных возрастных этапах;

2) высокий уровень профессиональных компетенций педагогических работников, осуществляющих реализацию принципа преемственности образовательного процесса для различных категорий обучающихся (в том числе для детей с особыми образовательными потребностями);

3) способность к сотрудничеству и диалогу всех участников образовательного процесса как основное условие организации образовательной среды, развивающей и психологически безопасной для каждого ребенка.

Программу ППС преемственности целесообразно разрабатывать как отдельный документ только в том случае, если в образовательной организации нет документа, описывающего программу психолого-педагогического сопровождения ООП. Если же такая программа существует или деятельность по психолого-педагогическому сопровождению ООП описана в основной образовательной программе образовательной организации, то описание соблюдения принципа преемственности образовательного процесса может быть представлено как раздел программы психолого-педагогического сопровождения ООП или непосредственно в ООП образовательной организации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. — URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 04.12.2017).
2. Дубровина И.В. Выготский и современная детская практическая психология // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №2(47). — С. 3–10.
3. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: Монография. — М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. — 464 с.
4. Кузнецова А.А., Ларин М.М., Ларина Н.С., Макунина Е.Б. Опыт разработки Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации // Вестник практической психологии образования. — 2017. — №3 (52). — С. 8–18.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в редакции от 31.12.2015).
6. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции от 31.12.2015).
7. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в редакции от 29.06.2017).
8. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / Отв. ред. Р.Е. Барабанов. — М.: МФЮА, 2016. — С. 123–132.
9. 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.
10. Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. — 2017. — Том 22. — №4. — С. 75–83.

Л.Е. Олтаржевская

АИС «Сопровождение» —

ресурс обеспечения доступности и качества

психолого-педагогической помощи



Автор описывает «Автоматизированную информационную систему «Сопровождение», разработанную в Городском психолого-педагогическом центре Департамента образования города Москвы, и рассказывает о том, как она может помочь в работе психологических образовательных служб, а также других смежных подразделений.

Ключевые слова: цифровые технологии, информационные ресурсы, психологическая служба, качество обучения, психологическое сопровождение.

Внедрение цифровых технологий во все сферы жизни стало трендом 21 века. Сегодня трудно себе представить область жизнедеятельности, где не использовались бы ИТ-решения. Московское правительство уделяет большое внимание развитию электронных сервисов в социальной сфере.

В столичном образовании на сегодняшний день реализуются масштабные инновационные проекты по внедрению новейших информационных ресурсов, которые позволяют непрерывно повышать качество обучения для каждого ребенка, максимально обеспечивая его успешность во взрослой жизни. Один из мега-проектов Департамента образования города Москвы — «Московская электронная школа» — переводит процесс обучения на новый уровень, являясь механизмом обеспечения потребностей современного учителя, школьника и родителя. Система образования города Москвы — это система больших возможностей.

В последние годы неотъемлемой частью образовательного пространства города стала психолого-педагогическая помощь детям, которая должна быть высокого качества и доступной для любой московской семьи, которая нуждается в сопровождении специалистов. Именно на это направлены усилия Департамента образования города Москвы и педагогического сообщества.

В связи с созданием централизованной модели — Городского психолого-педагогического центра, территориальные отделения которого располагаются по 48 адресам во всех административных округах, — возникла острая потребность в единой автоматизированной информационной системе управления, контроля и оценки качества работы крупного учреждения.

Необходим был инструмент, соответствующий высоким требованиям современного уровня развития информационного пространства в городе, который дает возможность быстро, удобно и точно отслеживать количественные и качественные показатели как работы системы психолого-педагогической помощи в целом,

Олтаржевская Любовь Евгеньевна — кандидат педагогических наук, Почётный работник общего образования Российской Федерации, директор Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы.



так и реализации индивидуального маршрута конкретного ребенка.

Таким инструментом стала «Автоматизированная информационная система «Сопровождение», разработанная в Городском психолого-педагогическом центре Департамента образования города Москвы.

Главная цель проекта — создание и внедрение программного комплекса для управления процессом психолого-педагогической помощи детям, начиная с электронной записи в Центр до оценки доступности и качества всего спектра услуг в Центре: коррекционно-развивающей, компенсирующей и логопедической помощи, дошкольного и дополнительного образования и т. д.

Разработка АИС «Сопровождение» позволила одновременно решить целый комплекс задач: сформировать единую актуальную базу контингента; вести индивидуальный маршрут сопровождения ребенка; организовывать учёт деятельности специалистов, а также собирать и представлять аналитические и статистические данные, эффективно использовать материально-техническую базу, осуществлять административный контроль объема и качества услуг.

АИС «Сопровождение» представляет собой систему, в которой учтена вся специфика деятельности психолого-педагогического центра. Функции системы направлены на создание единого информационно-педагогического пространства, организацию и контроль работы специалистов.

Для удобства пользователя система состоит из разделов. Это позволяет специалисту самостоятельно формировать свое расписание, составлять списки детей по формам работы с ними или списки групп с названием и количеством занятий. В разделе «Индивидуальный маршрут ребенка» можно фиксировать дату, время, форму занятия и имя специалиста. Также в разделах Системы содержатся журналы индивидуальной и групповой работы с детьми, статистика и выгрузки для мониторинга и анализа деятельности. Несомненным преимуществом разделов, существующих в АИС «Сопровождение», является возможность учитывать работу специалистов в соответствии с графиками и контролировать своевременность заполнения системы специалистами.

Полный пакет программного комплекса представлен АИС «Сопровождение» и интегрированными с ней информационными системами и модулями.

Разработка и внедрение различных информационных систем и модулей программного комплекса «Сопровождение», обратная связь от пользователей системы и анализ полученных статистических данных позволяют постоянно совершенствовать и развивать систему в процессе эксплуатации (рис. 1).

Система «Запись в Центр» на сайте Центра дает возможность записаться на первичный прием в любое территориальное отделение в режиме онлайн, а также выбрать место и время оказания помощи.

Хранить и обрабатывать информацию обо всех детях и оказанных им услугах, получать и анализировать в полном объеме статистические данные о проделанной работе позволяет модуль «Контингент».

Развитие систем комплекса позволит интегрировать важные составляющие «Диагностика», «Программно-методическое обеспечение» и «Материально-техническая база».

С помощью АИС «Диагностика» формируется электронный протокол обследования и заключения психолого-педагогического консилиума (ППК).

Управление списком образовательных и коррекционных программ, автоматическое распределение и учет часов и тем занятий в процессе работы специалиста с ребенком по выбранной программе — эти функции закладываются в модуль «Программно-методическое обеспечение».

Подробный каталог компьютерного и учебного оборудования, пособий, диагностических и раздаточных материалов, распределенных по территориальным отделениям, находится в АИС «Материально-техническая база».

Необходимая для психолого-педагогического центра АИС «Взаимодействие с образовательными организациями» открывает возможность для упорядочивания и анализа информации по взаимодействию центра с образовательными организациями города Москвы. База позволяет фиксировать данные по таким направлениям сотрудничества, как повышение квалификации сотрудников, проведение профилак-

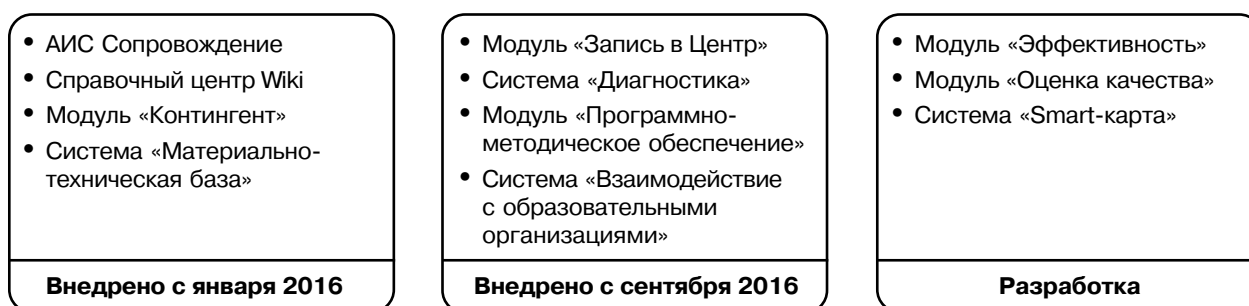


Рис. 1. Непрерывное совершенствование и развитие программного комплекса

ческих программ для школьников и оказание экстренной помощи, организация методической работы со специалистами психолого-педагогического сопровождения в школах.

Проект «АИС «Сопровождение» продолжает развиваться, совершенствоваться, дополняться с учетом меняющихся условий современного образовательного пространства. В настоящее время в разработке находится система «Smart-карта», задача которой состоит в учёте контингента с использованием пластиковых карт и считывателей, подключенных к автоматизированным местам каждого специалиста.

Трудно переоценить значение таких модулей, как «Эффективность» и «Оценка качества», так как их внедрение позволит проводить мониторинг эффективности использования материальных и трудовых ресурсов, визуально отображая динамические и статистические данные эффективности работы, а также отслеживать качество оказанной детям психолого-педагогической помощи.

Данный пакет — это системное решение автоматизации процесса управления качеством деятельности Центра на всех этапах.

Одним из многочисленных преимуществ проекта является то, что программный комплекс обеспечивает многоуровневый доступ к различным модулям и базам данных. Родители получают доступную, удобную и безопасную возможность записаться в Центр на сайте. Сотрудники и педагоги Центра, в свою очередь, получают рабочий инструмент, учитывающий все многообразие и нелинейность психолого-педагогической помощи. А администрация — современный инструмент контроля, учета, анализа и планирования различных видов деятельности организации для повышения эффективности управления.

Возможности программного комплекса направлены на последовательную и цикличную реализацию

основных функций управления учреждением для достижения намеченных целей путем рационального использования ресурсов.

Для планирования — быстрый доступ к актуальной информации.

Для организации — возможность составления динамического расписания и корректировка текущих изменений.

Для мотивации — самоанализ, самоконтроль и самооценка на основе индивидуальной статистики специалиста.

Для координации — возможность управления образовательным процессом в условиях удаленных территориальных отделений.

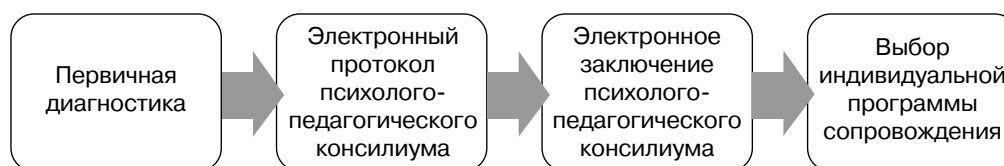
Для контроля — возможность оценки эффективности и качества работы специалистов.

Эффективность программного комплекса «Сопровождение» достигается за счет ряда факторов. В их числе высокая скорость, возможность работать в любом месте и в любое время, защищенность базы данных. Добавим к перечисленному широкий круг пользователей, обработку большого количества данных, статистику в режиме реального времени.

Практическое значение проекта состоит в том, что внедрение АИС «Сопровождение» позволяет сделать уверенный шаг к полному переходу на электронный документооборот в системе образования города Москвы и смещению акцентов от среднестатистических количественных показателей к данным, касающимся реального человека в системе образования: когда, сколько, какой помощи получил ребенок и динамика его развития (рис. 2).

Данная система обеспечивает учет детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи, реализацию единого стандарта и порядка оказания помощи, систематизацию программ и методик специалистов,

Формирование индивидуального маршрута



Контроль качества предоставляемой помощи

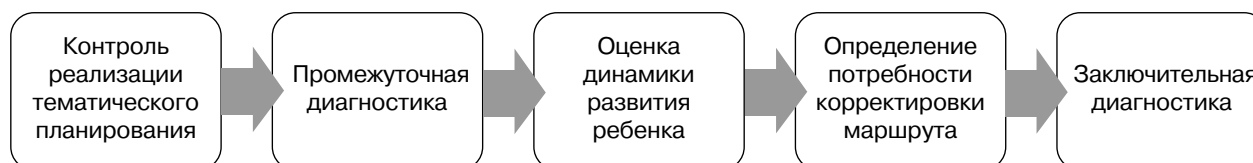


Рис. 2



рациональное использование кадровых и финансовых ресурсов, прозрачность и достоверность результатов деятельности.

Это программное решение соответствует современным требованиям к автоматизированным инструментам управления и направлено на повышение качества оказания психолого-педагогической помощи учащимся и воспитанникам, а значит, и на повышение качества образования в целом.

В программную структуру АИС «Сопровождение» заложена возможность ее использования всеми специалистами психолого-педагогических служб образовательных организаций системы Департамента образования города Москвы.

Наличие гибких решений и возможность внедрять дополнительные модули позволяют масштабировать систему на разные уровни (муниципальный, региональный, федеральный) и адаптировать её для организаций со сложной структурой.

Подробно с деятельностью Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы приглашаем вас познакомиться на сайте <https://gppc.ru/>. В следующей статье читайте о вебинарах Центра в проекте «WEB-совет: безбарьерный разговор — безграничное общение».



Проблемы профессиональной этики

О.Ю. Конончук, И.Б. Умняшова

Профессиональная этика педагога-психолога в процессе коррекционно-развивающей работы с воспитанниками дошкольной образовательной организации



В статье рассматриваются особенности организации коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста. Перечислены и детализированы принципы профессиональной этики педагога-психолога, реализующего коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками.

Ключевые слова: профессиональная этика педагога-психолога, коррекционно-развивающая работа с дошкольниками.

В настоящее время развитие психологической службы требует специальной регламентации действий педагогов-психологов в ходе их практической деятельности. Уровень профессионализма педагога-психолога определяется не только его теоретическими знаниями и методологической подготовленностью, но и способностью осуществлять свою практическую деятельность с учетом этических принципов, принятых в профессиональном сообществе психологов образования [8].

В профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» определены трудовые функции специалиста и представлен перечень необходимых знаний и умений. Так, одной из трудовых функций профстандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» является «коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» [3].

Основной целью коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста является содействие полноценному психическому и личностному развитию. А для этого необходимо создание оптимальных психолого-педагогических условий, которые будут способствовать интеллектуальному, эмоциональному, мотивационному, поведенческому, волевому, двигательному развитию детей в процессе коррекционно-развивающей работы, проводимой педагогом-психологом.

Особенности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками.

При определении целей и задач коррекционно-развивающей работы специалисту необходимо осознавать, что у каждого ребенка есть свои проблемы и трудности. Зачастую внешне одинаковые трудности скрывают самые различные причины их происхождения. Коррекционно-развивающая работа будет более эффективной, если будет строиться как целенаправленное фор-

Конончук Оксана Юрьевна — педагог-психолог высшей квалификационной категории МАДОУ ЦРР д/с №14 г. Калининград, член Федерации психологов образования России, дипломант Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012», лауреат Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы» 2011, 2015, 2016 гг., член экспертной группы, принимающей участие в процедуре аттестации педагогических работников Калининградской области.

Опыт практической работы с 2005 г.

Умняшова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Доцент кафедры педагогической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. Председатель Московского отделения Федерации психологов образования России.



мирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. В процессе коррекционно-развивающей работы педагог-психолог должен ориентироваться на возможные достижения ребенка [4].

Для оказания своевременной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основной образовательной программы дошкольного образования, в некоторых дошкольных образовательных организациях функционирует междисциплинарный консилиум: психолого-медико-педагогический или психолого-педагогический консилиум (ПМПк/ППк). Основная цель работы междисциплинарного консилиума — разработка рекомендаций, направленных на создание психолого-педагогических условий, способствующих адаптации, социализации, развитию когнитивной и личностной сферы обучающихся, имеющих особые образовательные потребности [6]. На заседаниях консилиума рассматриваются вопросы адаптации воспитанников к условиям дошкольной образовательной организации (далее ДОО); обсуждается программа психолого-педагогической помощи детям с нарушениями работоспособности, имеющими проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы, а также детям с нарушениями речи.

К основным задачам деятельности ПМПк или ППк относятся:

- 1) раннее выявление воспитанников, имеющих проблемы в развитии познавательной, эмоционально-волевой, речевой, коммуникативной сфер;
- 2) выявление резервных возможностей развития ребенка;
- 3) консультирование всех участников образовательного процесса;
- 4) разработка индивидуального образовательного маршрута психолого-педагогического сопровождения ребенка;
- 5) организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи в рамках имеющихся в образовательном учреждении возможностей.

В функциональные обязанности специалистов ПМПк/ППк входит обсуждение хода и промежуточных результатов реализации коррекционно-развивающей работы, анализ динамики развития детей, корректировка содержания коррекционно-развивающих занятий, разработка рекомендаций для воспитателей и родителей (законных представителей) ребенка.

Особенности организации коррекционно-развивающей работы с воспитанниками ДОО педагогом-психологом

Развитие ребенка опирается не только на его потенциал, возможности, задатки, ресурсы, но и на тех, кто создает условия для их раскрытия. А это, прежде всего, «значимый» взрослый. Во время коррекционно-развивающей работы специалисту нужно находиться в постоянном диалоге с родителями (законны-

ми представителями) ребенка. Мобилизация движущих сил развития происходит у ребенка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более и более трудных задач и проблем. Приведем пример из практики одного из авторов статьи.

Вячеслав посещал среднюю группу детского сада. В возрасте 4 лет ребенок отличается неусидчивостью, импульсивностью, повышенной раздражительностью; имел низкий социометрический статус в группе сверстников; низкий уровень познавательной активности; испытывал трудности в усвоении программного материала (детский сад организовывал образовательную деятельность по программе «Развитие» Л.А. Венгер). Мальчик был способен заниматься только индивидуально. По просьбе родителей ребенка стал посещать коррекционно-развивающие занятия с педагогом-психологом. В феврале 2014 года был объявлен международный интеллектуальный конкурс «SOCHI — 2014» (на тот момент ребенок посещал подготовительную группу детского сада). Психолог приняла решение предложить родителям Вячеслава записать его для участия в этом конкурсе и вышла с этим предложением к папе мальчика. Папа дал согласие, но выразил некоторое сомнение в положительном результате. В итоге в процессе участия в конкурсе Славик выполнял задание с группой детей и получил диплом 1 степени! Сколько же было радости на лице у ребенка! С каким воодушевлением он рассказывал о том, как покажет этот диплом родителям! Когда был объявлен следующий конкурс, родители записали Славика (одним из первых) для участия в конкурсе. Результат — диплом 2 степени! Конечно, это не решило всех проблем ребенка, но, может, хотя бы чуть-чуть родители поверили в успех своего мальчугана. И у самого Славика поменялось отношение к занятиям, каждый раз, когда психолог приходила за ним, чтобы провести занятия, он «бежал» на них...

Организуя коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста, педагогу-психологу необходимо помнить о следующих важных моментах.

1. Для определения задач коррекционно-развивающей работы необходимо проведение углубленной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития ребенка.
2. Решение о необходимости коррекционно-развивающей работы принимается педагогом-психологом на основе выявленных особенностей психического развития ребёнка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам.
3. Коррекционно-развивающая работа предполагает знание специалистом основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка. Существуют возрастные

ориентеры нормального развития, под которыми понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Но при этом не стоит забывать, что для каждого конкретного ребенка возраст выступает как индивидуальный вариант развития. Поэтому коррекционно-развивающая работа должна быть ориентирована на каждого ребенка именно сейчас, в данный момент.

4. Сотрудничество семьи и педагогических работников в процессе воспитания и обучения ребенка обеспечивает максимальную реализацию всех имеющихся у него возможностей, позволяет избежать многих трудностей и отклонений в ходе его психического и личностного развития.

Принципы профессиональной этики при проведении коррекционно-развивающих занятий с воспитанниками ДОО педагогом-психологом

Как уже было отмечено выше, педагогу-психологу необходимо осуществлять свою практическую деятельность с учетом этических принципов, принятых в профессиональном сообществе психологов образования [8]. При этом каждый принцип имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения в ДОО, в том числе при организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста и их родителями (законными представителями).

Принцип компетентности в процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками заключается в соблюдении границ профессиональной деятельности специалиста. В ряде случаев, проблемы в поведении и развитии ребенка дошкольного возраста связаны с нарушением взаимоотношений в семье, когда поведение ребенка является «отвлекающим фактором» для членов семьи, дающим возможность переключиться с проблем во взаимоотношениях и «заняться проблемами ребенка». При этом участие родителей (законных представителей) в коррекционно-развивающей работе дошкольника может способствовать повышению эффективности и результативности данной формы психолого-педагогического сопровождения. Поэтому специалисты стремятся привлечь родителей к проведению занятий и консультируют их на предмет создания в домашней ситуации обстановки, способствующей развитию тех процессов, которые в настоящее время в этом особо нуждаются. Но при этом далеко не у каждого специалиста получается соблюдать границы профессиональной компетентности и не допускать элементов семейной терапии во время встреч с членами семьи дошкольника.

Наш опыт общения с коллегами показывает, что очень часто педагоги-психологи осознанно реализуют в практике психолога образования элементы и техники семейной терапии, которым специально обучались или знакомились в специализированной литературе, посвященной данной тематике, так как

считают, что «решая проблемы семьи, помогают решать проблемы ребенка». Но так как большинство дошкольных психологов не имеют специального образования и сертификации в области семейной психотерапии, не проходили собственной терапии и супервизии, далеко не всем и не всегда удается «вовремя остановиться». И наступает момент, когда специалист обращается за помощью к коллегам (это в лучшем случае), потому что у него нет четкого понимания того, как эффективно выйти из сложившейся ситуации и перенаправить клиентов к профильному специалисту.

Чтобы не допускать подобных ситуаций, педагогу-психологу ДОО стоит быть более внимательным при выборе методов и процедур работы с родителями дошкольников, а также иметь контакты специализированных учреждений, где оказывается квалифицированная психологическая и психотерапевтическая помощь семьям.

Второй важный аспект в соблюдении принципа компетентности — это недопустимость постановки медицинских диагнозов дошкольникам и проведение коррекционно-развивающей работы с детьми, нуждающимися в медицинском сопровождении. В ситуации, когда у специалиста возникают гипотезы о клиническом характере выявленных нарушений, обязательно нужно рекомендовать родителям обратиться в соответствующие медицинские учреждения для проведения обследования и получения рекомендаций, которые должны быть использованы в процессе коррекционно-развивающего воздействия. Для большинства родителей (и не только дошкольников) ситуация обращения к специалистам медицинского профиля является болезненной и тревожной, поэтому очень важно провести разъяснительную работу с родителями, направленную на расширение их представлений о роли своевременной медицинской помощи ребенку и ответственности родителей за непредоставление этой помощи. Одним из аргументов в пользу медицинского обследования может быть тезис о том, что медицинские рекомендации являются важным условием планирования коррекционно-развивающей работы, которую будет проводить педагог-психолог ДОО.

Еще один момент, касающийся соблюдения принципа компетентности, — это наличие у педагога-психологов навыков (умений) в области разработки коррекционно-развивающих программ [3]. Педагог-психолог должен учитывать, что реализация программы коррекционно-развивающей работы с дошкольниками может быть эффективной лишь тогда, когда она разработана на основе результатов грамотно построенного психологического обследования когнитивных и личностных особенностей ребенка с использованием адекватных, валидных и надежных психодиагностических методов. На сегодняшний день в профессиональном сообществе отсутствует единый реестр рекомендованного диагностического инструментария [5], что значительно осложняет деятельность специалиста в области проведения диагностических об-



следований. Но при этом специалистами в области психодиагностики были предприняты попытки сертификации диагностического инструментария.

Этот вопрос является одним из направлений деятельности Психологического центра ПсихПРОН ЮУрГУ (г. Челябинск), на официальном сайте (www.psytest.ru) которого представлен каталог сертифицированного специалистами центра диагностического инструментария.

Еще одним ориентиром для психологов образования (в том числе специалистов ДОО) может быть описанный в Приложении 6 к письму Минобрнауки России от 10.02.2015 № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» примерный перечень психодиагностических методик для осуществления диагностических исследований в ЦППМС помощи [2]. Вопрос сертификации диагностического инструментария является одним из направлений Концепции развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года [1], утверждение которой ожидается до конца 2017 года, что дает надежду всему профессиональному сообществу на скорое решение ситуации с отсутствием реестра надежного профессионального инструментария.

Соблюдение **принципа ответственности** заключается в осознании специалистом профессиональной и личной ответственности перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным или частично дееспособным лицам (к которым относятся, в том числе, несовершеннолетние) психолог несет ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства [8, п. 3]. Ребенок дошкольного возраста считается абсолютно недееспособным в силу несформированности ряда когнитивных и личностных процессов (незрелость психики), и не всегда может понимать, какое воздействие с ним совершается, а также не всегда может противостоять этому воздействию, даже если оно ему не нравится или причиняет вред. Поэтому психолог должен очень аккуратно выбирать методы воздействия и обязательно информировать родителей о ходе работы с ребенком. Соблюдение принципа ответственности в работе с дошкольниками тесно связано с **принципом информирования** клиента о целях и результатах обследования. Более правильно в данной ситуации назвать этот принцип: информирование клиента (в случае его неполной дееспособности — родителей/законных представителей) о цели, формах, возможных последствиях (прогнозах) и результатах (промежуточных, итоговых) коррекционно-развивающего воздействия. Информирование о цели и формах более уместно проводить во время заключения договора с родителями о проведении коррекционно-развивающей работы с дошкольником и получения от законных представителей письменного заявления или согласия на проведение психологической диагностики и коррек-

ционно-развивающей работы [7, ст. 42] или во время реализации просветительской деятельности педагога-психолога ДОО (выступление на родительском собрании, информационные раздаточные материалы, информация на сайте ДОО и т. д.). При этом обязательным является выполнение следующих условий.

1. Если специалист обсуждает цели и формы коррекционно-развивающей работы с родителями конкретного ребенка, с которым планируется коррекционно-развивающая работа, то информация должна носить персонализированный характер, цель которой — разъяснение родителям (законным представителям) сути и возможных последствий коррекционно-развивающего воздействия, а также обсуждение роли значимых для ребенка взрослых в данном процессе.

2. Если же происходит массовое просвещение родителей (законных представителей) дошкольников о возможностях и ресурсах психологической службы ДОО — то информация должна предоставляться только в общем виде, с минимальным употреблением специальной терминологии. Но при этом информация должна отражать современные научные подходы к организации всех видов психологической помощи в ДОО (соблюдение **принципа квалифицированной пропаганды психологии**).

Нельзя обойти вниманием еще один важный принцип профессиональной деятельности психологов образования — соблюдение **конфиденциальности**, то есть неразглашения информации о результатах коррекционно-развивающей работы с дошкольником. Так как данная деятельность организуется и проводится по письменному заявлению или согласию родителей (законных представителей) ребенка дошкольного возраста, то подробную информацию о ходе и результатах коррекционно-развивающей работы можно обсуждать только с теми взрослыми, которые обратились с запросом к педагогу-психологу на коррекционно-развивающую работу с дошкольником.

Этот тезис становится особенно актуален в современной практике, когда родители (законные представители) детей стали больше ориентироваться в правовых аспектах деятельности образовательной организации. И если обнаруживают несоблюдение прав детей и семьи, то, в лучшем случае, могут сформулировать жалобу руководителю образовательной организации, но в некоторых случаях могут также составить обращение в судебные органы. Мы обращаем внимание на то, что обсуждение результатов диагностической и коррекционно-развивающей работы, проводимой с ребенком, с родителем, который не давал своего письменного согласия на данные виды работы, может осуществляться только с разрешения (для безопасности специалиста — тоже письменного) от родителя, который инициировал работу специалиста с ребенком.

В практике авторов статьи были случаи, когда один из родителей приходил на консультацию к педагогу-психологу, просил предоставить результаты обследо-

вания ребенка, и в ходе первичной беседы выяснялось, что родители ребенка живут в настоящее время отдельно, идет подготовка к бракоразводному процессу, и обратившийся родитель хочет использовать данные диагностики для определения места жительства ребенка после развода (разумеется, в свою пользу). Если бы специалист не прояснил мотивы обратившегося родителя и не узнал в процессе беседы про актуальную ситуацию в семье, с первого взгляда, безобидный запрос от одного из законных представителей ребенка мог бы иметь большое разнообразие последствий для педагога-психолога.

Безусловно, мы не можем упустить возможность еще раз подчеркнуть важность и актуальность соблюдения **принципа благополучия клиента**, который является одним из ориентиров любых форм профессиональной деятельности психолога образования, в том числе педагога-психолога ДОО в процессе проведения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками. Данный принцип напоминает нам о недопущении дискриминации (ограничения конституционных прав и свобод личности) по социальному статусу, возрасту, полу, национальности, вероисповеданию, интеллекту и любым другим отличиям, а также о доброжелательном и безоценочном отношении к ребенку и его семье.

Для нас ключевой фразой в формулировке данного принципа является положение о том, что «в профессиональной деятельности психолога образования приоритетными объявляются права и интересы ребенка как основного субъекта образовательного процесса» [8, п. 6]. Принимая любые решения, ставя задачи и подбирая адекватные формы профессиональной деятельности для их реализации, решая различные этические дилеммы (как в ситуации с родителями, которые не могут договориться, где и с кем будет жить ребенок после расторжения их брака), мы должны всегда ориентироваться, в первую очередь, на психологическое благополучие ребенка. А кроме этого — призывать к тому же других участников образовательного процесса (родителей (законных представителей), воспитателей, педагогов и т. д.), формулируя для них четкие психолого-педагогические рекомендации, выполнение которых будет способствовать сохранению и укреплению психологического и психического здоровья ребенка.

Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста рассматривается как совокупность психологических средств и методов по созданию оптимальных возможностей и условий для полноценного своевременного психического развития. Это сложный и ответственный вид профессиональной

деятельности педагога-психолога. Учет основных положений коррекционно-развивающей работы позволяет решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и социализации. Эффективность и результативность коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста будет зависеть от ряда факторов, среди которых особое место занимает соблюдение педагогом-психологом этических принципов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская психология: информационно-аналитический портал. — URL: <http://www.rospsy.ru>
2. Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (вместе с «Рекомендациями Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»).
3. Приказ Минтруда России от 27.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
5. 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.
6. 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.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
8. Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования [Электронный ресурс] // URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22832>.

Психология обучения



М.Л. Залесский

Сторителлинг как инструмент для формирования навыков правильного поведения на примере уроков безопасности жизнедеятельности

Залесский Михаил Львович — кандидат педагогических наук, доцент Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

От редакции: сегодня многие педагоги-психологи признают, что, при грамотном подходе, интернет может выступать как источник бесплатной, многогранной, порой не имеющей аналогов информации (например, видео), которая серьезно повышает эффективность работы со школьниками и студентами. В первую очередь, это касается занятий, направленных на повышение их жизненной компетенции. Мы попросили одного из наших авторов поделиться опытом подобной работы. Правда, она была связана не с предметом «Психология», а с предметом «ОБЖ». Тем не менее, представленные приемы и подходы могут быть легко адаптированы для преподавания психологических дисциплин.

В статье рассматривается возможность использования при преподавании курсов ОБЖ-БЖД элементов сторителлинга — включения в курс коротких эмоционально окрашенных фрагментов, призванных увеличить эффективность обучения. В качестве примера рассматривается организация самостоятельной работы обучаемого через включение в курс видеофрагментов и их последующий анализ. Рассмотрено несколько вариантов выбора и подачи видеоматериалов, предложены способы организации их анализа

Ключевые слова: сторителлинг, БЖД, ОБЖ, история, видеофрагмент, интернет, система ценностей, умение, навык, опыт.

14 мая 1991 года Совет Министров РСФСР издал постановление №253, во исполнение которого с 1-го сентября 1991 года «в школах появился новый курс — ОБЖ, в рамках которого детей стали обучать тому, как обеспечить свою личную безопасность, сохранить жизнь и здоровье, как в случае необходимости оказать помощь пострадавшим при чрезвычайных ситуациях. Через 2 года к этой работе активно подключился ... Государственный комитет по чрезвычайным ситуациям (ГКЧС) ... была разработана программа курса ОБЖ, которая ... предусматривала формирование у детей навыков в распознавании и оценке опасностей, а также правильного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях на улице, дома, в школе и на природе» [7]. Да простится мне столь длинная цитата.

Казалось бы, всё замечательно — предмет ОБЖ — обязательный в школе, в вузе — обязательный предмет БЖД. Оценка в аттестате, оценка в дипломе. Однако, как ни парадоксально, число несчастных случаев не снижается, молодые люди гибнут из-за

нарушения элементарных правил поведения. Образование не стоит на месте — прежние знания, умения навыки заменились компетенциями. В чём разница? А в том, что «**Образовательная компетенция** — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика» [1].

К сожалению, ситуация заметно не улучшилась. Почему? Несложный анализ определений показывает причину описанного парадокса — если знания в классно-урочной системе обучения ученику дать можно, умения — сложно, навыки и опыт «*правильного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях на улице, дома... и на природе*» [7] — невозможно.

Вариантов разрешения этой проблемы, на самом деле, не так много. Во-первых, можно проводить внеурочные мероприятия по ОБЖ [5]. Если мероприятия эти будут достаточно регулярными и массовыми, если фотографии и видеоматериалы с этих мероприятий хранить и сделать общедоступными (например, в группе в соцсетях) [4], если личный опыт участников анализировать многократно, у ученика может сложиться та самая смысловая структура, мотивация, навык, опыт. И можно будет говорить о сформированности компетенции.

Однако, у этого метода есть два достаточно существенных *недостатка*. Для его осуществления нужно выполнение достаточно большого количества условий: наличие достаточно мобильного педколлектива, наличие полигона, наличие необходимой материально-технической базы. Кроме того, отнюдь не все навыки можно тренировать с помощью внеклассных мероприятий и не всех школьников можно ими охватить.

Вторым вариантом может стать размещение в интернете (в системе дистанционного обучения) неких проблемных заданий, которые можно было бы рассматривать как виртуальный симулятор деятельности (см., например <https://e-learning.unn.ru/enrol/index.php?id=677>) [2]. Это позволило бы нам выполнить хотя бы первую часть задачи, поставленной перед курсом, — сформировать навык распознавания и оценки опасностей [7]. Однако, и в этом методе есть *недостатки* — не формируются навыки правильного поведения и его опыт. Виртуальные навыки хуже формируются, «не присваиваются», не создается система *смысловых ориентаций* (система ценностей), которая и должна в дальнейшем управлять деятельностью молодого человека. Дело в том, что система ценностей формируется в процессе «включения индивида в совместную деятельность» [8, с. 233], а на виртуальном тренажёре наш ученик работает индивидуально.

Попробуем найти ещё один вариант. Используем не всегда поощряемый, но давно проверенный метод «рассказывания *историй*», «сторителлинг» (англ. «storytelling»: story — миф, история и telling —

ритуал, представление). Своим вторым рождением метод обязан главе корпорации Armstrong International Дэвиду Армстронгу. Сейчас метод активно набирает популярность в психотерапии, коучинге, рекламе, менеджменте и во многих других областях, так как «истории более выразительны, увлекательны, интересны и легче ассоциируются с личным опытом, чем правила или директивы. Они лучше запоминаются, им придают больше значения, и их влияние на поведение людей оказывается сильнее» [10]. То есть, рассказывая *историю*, можно создать условия, при которых ученик начнёт отождествлять себя с героем *истории*, воспринимать опыт героя как свой, систему ценностей героя как свою. Такой результат позволил бы нам приблизиться к решению нашей задачи.

Чтобы понять, как достичь этого результата, сформируем требования к *историям*, которые мы будем использовать.

1. История должна быть захватывающей и интригующей, дабы максимально привлекать и удерживать внимание и эмоции ученика. Исходя из этого, стоит подчеркнуть, что история либо должна быть короткой либо должна разрываться на несколько частей.

2. История должна быть привязана к реальности. Начните с описания конкретной проблемы или ситуации. Используйте достоверные факты, лица, имена, примеры из реальной жизни.

3. История должна быть понятной. Если понимание *истории* предполагает знание терминов, исторических или научных фактов, объяснить их надо до рассказа.

4. История должна быть структурированной. При всём разнообразии возможных сюжетов, правильная структура *истории* не ушла от структуры сюжета, описанной Аристотелем: «*завязка* (место и персонажи), *развитие действия* (с препятствием, проблемой или серьезной ошибкой) и *развязка* (с кульминацией и разрешением проблемы)» [9]. Наличие этих трёх моментов облегчит понимание смысла, заложенного в *историю*. По большому счёту, именно наличие структуры отличает *историю* от байки.

5. История должна быть конкретной. Мы отслеживаем поведение конкретного героя в конкретной ситуации, то есть анализируем конкретные поступки. В стилистике ОБЖ, нас интересует не безопасное поведение вообще, а оптимальный порядок действий в конкретной ситуации.

6. История должна провоцировать диалог. Вопросы типа «согласен ли ты с героем?», «как бы ты поступил на месте героя?» создают условия, когда ученик перестанет быть слушателем и станет участником нашей *истории*.

Обобщим вышесказанное. Рассказывая на уроке достаточно короткие истории, окрашивая их эмоционально, используя фото- и видеоиллюстрацию, привязывая их к конкретной привычной для студента ситуации, прерывая повествование вопросами «как ты



думаешь?», «как бы ты поступил?», мы вынуждаем ученика отождествить себя с героем повествования, воспринимать его поступки как свои, почувствовать себя участником событий. Естественно, здесь тоже будут ограничения — невозможно одинаково полно вовлечь в осмысление *истории* всю аудиторию, достаточно тяжело в учебном процессе варьировать время, отводимое на работу с одной *историей*, исходя из активности аудитории.

Повысить эффективность метода можно, если использовать клипы, видеосюжеты, фрагменты видеofilmов. Подчеркнём: речь идёт не только об учебных роликах, размещённых на ресурсах МЧС (см., например http://72.mchs.gov.ru/Foto_video_arhiv/video/Videomateriali_po_grazhdanskoj_oborone/Obuchajushhie_videoroliki_GO), речь идёт именно о фрагментах художественных и документальных фильмов, рекламных роликах, видеороликах, взятых из соцсетей. Их можно показывать непосредственно во время урока, можно задавать просмотр на дом, воспользовавшись возможностями интернета. На наш взгляд, метод будет иметь наибольшую эффективность, если совместить элементы всех трёх перечисленных выше решений. Рассмотрим на примере пошагово, как это реализуется.

Шаг 1. Проводим внеклассное мероприятие по ОБЖ (соревнования, «Верёвочные курсы», «Зарница» и т. п.). При нынешнем развитии техники наши ученики сами, без нашего поручения, отснимут мероприятие со всех ракурсов на фото и видео и многократно выложат его в сеть (см., например, https://vk.com/album-30574151_162700552).

Шаг 2. Отсматриваем размещённый контент, находим наиболее подходящие для анализа моменты, планируем, для иллюстрации каких тем курса эти моменты могут быть применены.

Шаг 3. Изучаем тему. В качестве иллюстрации к новому «знанию» приводим фрагмент фильма. Знакомые лица, воспоминания вызывают эмоциональный всплеск, активизируя внимание, притупившееся к концу урока. Останавливаем фильм «на самом интересном месте» и задаём вопросы «что произойдёт дальше?», «в чём ошибка?», «как бы вы повели себя в этой ситуации?», «чем опасна эта ситуация?» и т. д. Эмоциональный всплеск обеспечивает активность, но времени на полноценный анализ ситуации явно недостаточно. И не надо! Даём ссылку на фрагмент в интернете, озвучиваем вопросы, предлагаем дома самостоятельно проанализировать ситуацию, подготовив ответ по алгоритму: «в данной ситуации источником опасности является..., чтобы минимизировать воздействие этой опасности, я бы на месте героя выполнил следующие действия...». Естественно, текст может варьироваться с учётом особенностей ситуации, но алгоритм — сохраняется: сначала — анализ ситуации, потом — «на месте героя, я выполнил бы следующие действия...». Если вспомнить о структуре истории (см. выше), то, что мы выполнили, — это *завязка* и *развитие действия*. Дальше — мы создали интригу.

Шаг 4. Интрига заставит ученика многократно возвращаться к ситуации и анализировать её, потом дома досмотреть фрагмент и продолжить анализ. В терминах структуры истории, ученик ищет *развязку*. Кульминацию он увидит, а вот разрешение проблемы — нет. Опять возникнет интрига. Эта интрига заставит его возвращаться к заданию, обсуждать его с одноклассниками. Это уже включение «индивида в совместную деятельность» [8, с. 233], то есть условие для формирования личной системы ценностей.

Шаг 5. Интрига разрешится на ближайшем занятии при анализе выполнения домашнего задания. Опять смотрим фрагмент и предлагаем озвучить результаты выполнения домашнего задания. Ставить оценки? Не спешите, коллега, дайте ученикам поспорить, поддержите интригу. Вспомним корифеев — нам нужна совместная деятельность. Пусть спорят, пусть анализируют [8, с. 233]. И только после этого — вывод, то есть разрешение проблемы.

Надо заметить, что 4-й и 5-й шаги формируют умение анализировать. Если повторять эту поговорку многократно на разных примерах, мы формируем навык. Хотя очень хорошо добавить сюда **шестой шаг** — следующее внеклассное мероприятие. Не обязательно изобретать что-то новое. Мы формируем навыки и копим опыт, значит, вполне можно повторять одно и то же мероприятие многократно. Например, ежегодно. Очень неплохо от раза к разу менять конкретные задачи, решаемые каждым участником мероприятий, менять его статус. Например, вначале — участник, потом руководитель, потом организатор [5]. При такой последовательности мы чередуем опыт и его осмысление, окрашиваем его эмоционально, то есть полностью выполняем поставленную задачу.

Однако, и здесь есть *ограничения* — далеко не все навыки можно тренировать на внеурочных мероприятиях. Здесь опять может помочь интернет, где есть видео абсолютно на любую тему. Например, анализируем особенности поведения мирного населения в зоне боевых действий (например, <https://www.youtube.com/watch?v=p-yZadz-Nok>), действия во время теракта (например, <https://www.youtube.com/watch?v=xgfk7m3hyPQ>), выживание в дикой природе (https://russia.tv/video/show/brand_id/3879/episode_id/1200253/video_id/1176648/), ДТП (<https://www.youtube.com/watch?v=rG-d9DYf0Vs>). Поскольку наша задача научить анализировать, можно предложить сравнить несколько роликов, отражающих разную точку зрения на одно событие (например, <https://www.youtube.com/watch?v=pVr2rh08pSM>, <https://rutube.ru/video/90e203ee5d9fb927aaa6714d8c0a7d78/> и https://www.youtube.com/watch?v=p_1swNBrebw). Однако, это уже задача, которая требует достаточно высокого уровня подготовки и достаточного времени. Более того, в примере приведены сюжеты, которые, с моральной точки зрения, не всегда просто подробно анализировать в аудитории, особенно в молодёжной. Такие задания можно дать на дом, ограничив обсуждение в аудитории.

Напомним ещё раз требования к истории, сформулированные выше: анализируемая история должна быть короткой (требование 1). То есть если мы работаем с достаточно длинным роликом, мы оговариваем, какой момент нам интересен. Например: «проанализируйте события, происходящие с 3-й по 5-ю минуту ролика...». Этим мы не только удерживаем внимание ученика, но и обратим его внимание на соблюдение конкретного правила, поведение в конкретной ситуации (требование 5).

Совершенно не обязательно использовать только документальное видео. Практически в любом художественном фильме можно найти достаточно материала для анализа (например, <https://www.youtube.com/watch?v=numgdPbisO4>), причём не нужно искать сюжеты исключительно в боевиках, не надо перегружать информацию негативом. Заметим, что МЧС, например, часть своих учебных роликов размещает в виде мультфильмов (см. <https://www.youtube.com/watch?v=fNH5hTDLKzw>), часть в виде оперативной съемки, часть — в виде игровых сюжетов. Есть ли ограничения в способах подбора контента? Пожалуй — единственный. Не стоит предлагать школьникам искать видео в интернете самостоятельно. Признаем, что темы, анализируемые нами, довольно специфичны, посему сюжеты, которые увидят школьники, надо предварительно фильтровать.

Форма подачи может меняться в зависимости от аудитории, содержания, продолжительности ролика, решаемой задачи. Единственное, что сохраняется, это описанный выше алгоритм выполнения задания: выявить действующие опасности, потом — проанализировать и сравнить возможные способы решения, потом — поставить себя на место героя и предложить выход.

Если повторять этот метод многократно, чередуя форму подачи контента (история, рассказанная на уроке, личная видеозапись ученика, учебный видеоролик, фрагмент оперативной видеозаписи, фрагмент документального фильма, фрагмент художественного фильма) и сохраняя постоянным алгоритм выполнения задания, у ученика формируется навык анализа ситуации («распознавания и оценки опасностей» [7]).

Если чередовать тренировку навыка анализа с практической деятельностью (внеклассные мероприятия) и анализом этой деятельности [5], формируется навык и копится опыт безопасного поведения.

Если подавать ученику информацию не в виде лекции, а окрашивать её эмоционально, привязывать к конкретной, понятной и знакомой ученику ситуации, подавать её от лица «героя», вовлекать ученика в анализ (в т. ч. совместный) этой информации, ученик начнёт отождествлять себя с «героем», принимать систему ценностей «героя» как свою, воспринимать опыт «героя» как свой. Что, кстати, может убедить ученика не повторять ошибки «героя».

Сочетание этих трех «если» позволит в полной мере сформировать у ученика «навыки в распознава-

нии и оценке опасностей, а также правильного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях на улице, дома, в школе и на природе» [7], создать у него требуемую систему «взаимосвязанных смысловых ориентаций» [1], то есть сформировать необходимые образовательные компетенции. Иными словами, если применять описанный метод постоянно, ученик рано или поздно научится оценивать ситуацию самостоятельно, без нашего задания, и, используя знания, данные ему в теории, начнёт, наконец то правильно вести себя на практике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васютина Н.Ю. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Электронный ресурс] // URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/581708/>.
2. Винник В.К., Григорян М.Э., Залесский М.Л. Теоретические основы организации самостоятельной работы студентов при помощи информационных технологий // Роль технических наук в развитии общества: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Западно-Сибирский научный центр; Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева. — 2015. — С. 19–21.
3. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — №6 (июнь). — URL: <http://e-koncept.ru/2016/16132.htm>.
4. Залесский М.Л., Винник В.К., Нацвалова М.Ю. Использование возможностей социальных сетей в решении психологических проблем адаптации первокурсников в вузе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2016. — Т. 156. — № 22 (4). — С. 121–128.
5. Залесский М.Л. Соревнования по ОБЖ: побеждают все! // ОБЖ: Основы безопасности жизни. — 2001. — №2. — С. 34.
6. Попова Е. Примеры сторителлинга на уроках [Электронный ресурс] // Сообщество учителей информатики. — URL: <http://informatiki.tgl.net.ru/metodika-prepodavaniya/storitelling.html>.
7. Портал МЧС Медиа [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.mchsmedia.ru/focus/item/5050086/>.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
9. Тодорова О.В. Сторителлинг как инновационный рг-инструмент // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — №4. — С. 610.
10. Форум в тезисах и лицах. Кто и о чем говорил 21 ноября в НСК «Олимпийский»? [Электронный ресурс]. — URL: <http://acmu.com.ua/banners/110/>.

Особые дети



А.А. Кузьмина

Информирование и просвещение родителей о СДВГ как форма психолого-педагогической помощи семьям

Кузьмина Ася Анатольевна — кандидат экономических наук, психолог Детского учебно-коррекционного развивающего центра CLEVER KIDS. Профессор Российской академии естественных наук, член Федерации психологов образования России. Автор книг «Диада как взаимная субъектная интенциональная структура», «Семья с особым ребенком. Психологические стратегии, позволяющие избавиться от чувства вины», а также публикаций по вопросам развития детей и материнства. Эксперт в сфере охраны психического здоровья в региональных электронных СМИ (СФО РФ). Проводит исследования в области психологии детско-родительских отношений и их влияния на формирование личности ребенка.

Приняв знания о синдроме, прогнозах развития, методах коррекции, родители могут сформировать такие семейные отношения, которые окажут значительное влияние на социальную адаптацию ребенка.

Ключевые слова: СДВГ, синдром дефицита внимания и гиперактивности, информирование, просвещение, родительские ожидания, социальная адаптация, поведение.

Актуальность темы статьи определяется как высокой частотой синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в детской популяции, так и его большой социальной значимостью. Для лучшего понимания необходимости информирования и просвещения родителей, воспитывающих детей СДВ, в начале статьи проведем краткий обзор характеристик и феномена полиморфизма данного синдрома.

СДВГ — это неврологическо-поведенческое расстройство развития, которое проявляется в форме двигательной гиперактивности, трудностях концентрации и поддержания внимания, сложностях обработки экзогенной и эндогенной (внешней и внутренней) информации и стимулов, в импульсивности поведения, нарушениях обучения и памяти, проблемах во взаимоотношениях с окружающими.

В «Международной классификации психических и поведенческих расстройств» (МКБ-10) эта группа состояний включена в рубрику «Поведенческие и эмоциональные расстройства с началом, характерным для детского и подросткового возраста» (F90-F98):

- 1) случаи с дефицитом внимания (СДВГ-ПДВ или СДВГ-ДВ),
- 2) случаи с гиперактивностью и импульсивностью (СДВГ-ГИ или СДВГ-Г),
- 3) смешанный тип (СДВГ-С), который включает в себя все три симптома (дефицит внимания, гиперактивность и импульсивность).

То есть СДВГ представляет собой сборную группу состояний, включающую несколько синдромов: синдром дефицита внимания, синдром гиперактивности и разнообразные сочетания обоих. Несмотря на то что СДВГ считается хроническим заболеванием, которое требует долгосрочного (постоянного) мониторинга и корректировки симптомов (с помощью как лекарств, так и психокоррекционных, социально-педагогических программ), дети с СДВГ могут успешно социализироваться, научиться фокусироваться на контроле симптомов и улучшить качество жизни.

Многие родители хотят знать причину СДВГ. Отвечая на этот распространенный вопрос, можно сказать, что в последние десятилетия на первое место в этиологии СДВГ ставятся генетические факторы. Но хотя вклад наследственных факторов присутствует во всех случаях СДВГ, не существует исключительно генетических форм этого расстройства. В большинстве случаев экзогенные и генетические факторы взаимодействуют друг с другом и проявляются в дисгармонии нейрорегуляции при программировании и контроле поведения, торможении нежелательных реакций.

Кроме выявления причин родители также стремятся подобрать эффективные меры терапии и коррекции синдрома. Важно отметить, что на современном этапе развития медицины и психокоррекции предлагаемые родителям методы разнообразны. Но большинство специалистов считают наиболее эффективным комплексный подход, который сочетает в себе несколько методов, индивидуально подобранных в каждом конкретном случае. Например, используются методы модификации поведения, психотерапии, педагогической и нейропсихологической коррекции. Отдельно хочется сказать о медикаментозной терапии, которая также назначается по индивидуальным показаниям, но лишь в том случае, когда нарушения поведения и когнитивных функций не могут быть преодолены немедикаментозными методами. То есть сопровождение детей с СДВГ должно включать комплекс методик, или быть «мультимодальным». Это значит, в нем участвуют как невролог, психолог, педагоги по коррекции, так и родители. Только коллективная работа вышеназванных специалистов позволит добиться хорошего результата и успешной социализации.

В название статьи вынесено информирование и просвещение — как одна из составляющих психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с СДВГ. Данные термины следует понимать не только как образовательный компонент, направленный на просвещение родителей относительно СДВГ (о факторах, проявлениях, триггерах), но и как процесс развития навыков эффективного родительского поведения. Это не только процессы «превращения» научных данных в интересную и понятную информацию, но и акценты в развитии себя как родителя. Например, это материалы, которые побуждают задуматься о проблеме, возможных вариантах ее решения, возможности менять угол зрения, чтобы увидеть развитие ребенка или методы семейного взаимодействия в новой перспективе. Кроме того, процесс популяризации психолого-педагогических знаний помогает родителям связываться и с другими родителями (семьями), имеющими подобные проблемы, перенимать и передавать эффективные методы семейного опыта. То есть кроме информирования в виде листовок, тематических стендов, раздаточных брошюр, интернет-пространства (блоги, тематические страницы сайтов учреждения)

целесообразно использовать такие методы, как постановка дискуссионных вопросов, сообщения специалистов по проблеме, ответы специалистов на вопросы родителей, обмен опытом родителей.

Популяризация информации о СДВГ, с точки зрения автора статьи, несомненно, актуальна, так как причинно-следственные факторы как поведения детей с СДВГ, так и собственных воспитательных воздействий, к сожалению, не сразу понятны для большинства родителей. Чтобы узнать их, необходима помощь квалифицированных психологов, педагогов, медиков. Относительно психолого-педагогического направления просвещения родителей можно отметить тот факт, что родители в процессе популяризации информации приходят к осознанию, что их чувства отражаются на контакте с ребенком. Поэтому важно учиться отделять «хорошесть» или «вредность» ребенка от его действий, обусловленных СДВГ (действие неприемлемо, а не сам ребенок «неприемлем»). Часто у родителей, взаимодействующих с ребенком с СДВГ, проявляется выраженное или скрытое (которое также считается ребенком) осуждение, отвержение, обвинение, критика. И эти поведенческие действия взрослого неизбежно приводят к нарушению контакта с ребенком. Кроме этого, родителям важно задуматься и над второй стороной вопроса — как ребенку с СДВГ жить с грузом родительских ожиданий (быть послушным, тихим, спокойным, желательно — всегда). Иногда в этот список включаются диаметрально противоположные характеристики ожидаемого от ребенка поведения (например, «быть самостоятельным и быть согласным с точкой зрения родителя» или «быть ответственным за свои поступки и подчиняться требованиям»). Поэтому у многих детей с СДВГ развивается и держится постоянно высокая степень тревожности, поскольку они сравнивают свое поведение на предмет «попадаю я сейчас в чьи-то ожидания или нет?».

Цена, которую детская психика платит за соответствие родительским ожиданиям, нередко оказывается очень высокой. Потому что в одностороннем порядке родители внедряются в мир ребенка со своими стереотипами, установками, убеждениями и навязывают ему только нечто свое, не учитывая его особенности развития. Напомню, что СДВГ — это полиморфный клинический синдром. То есть это — нарушение развития, а не «неумение» вести себя «по-взрослому» или подчиняться требованиям; или последствия аллергии и потребления слишком большого количества сладостей и т. д.

Но особо хочется подчеркнуть, что, несмотря на то что СДВГ не является результатом неправильного воспитания и/или нарушенных отношений между родителем и ребенком, тем не менее, особенности родительского воспитания, а также качество отношений между родителем и ребенком оказывают значительное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка и его социальную адаптацию. И что особенно важно, воспитание ребенка с СДВГ предъявляет осо-



бые требования к родителям (и педагогам), что часто приводит к развитию родительского стресса, переутомлению, чувству бессилия и, в некоторых случаях, агрессии по отношению к ребенку.

Например, постоянное ожидание «плохого» поведения со стороны ребенка у родителя может проявиться в виде хронической тревоги, истощенности (психастении), в напряжениях мышц лица и шеи, постоянных размышлениях о будущем (навязчивых мыслях) и т. д., что негативно сказывается как на физическом, так и на психическом благополучии. В некоторых семьях родители «замкнуты» на «борьбе» с СДВГ, что приводит к снижению качества жизни в целом. Эта ежедневная «борьба» мешает уделять им должное внимание работе, семье, личностному развитию, отношениям с социумом.

Если обращаться к выводам психологических исследований, то важно напомнить об экспериментах Л.И. Божович (устойчивые мотивы и привычные формы их реализации как «качества» личности). У каждого человека есть привычные формы поведения, которые часто осуществляются почти автоматически. Поэтому изначально важно изменить мотивы (отношения к поведению ребенка; синдрому; самому себе как родителю ребенка с СДВГ) и уже на этой основе формировать новые навыки поведения. Поэтому данные тезисы акцентируют внимание на процессе популяризации как составляющей психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с СДВГ.

Ниже приводятся описание конфликтогенных ситуаций и рекомендации (в форме «вопрос-ответ») для взрослых, воспитывающих ребенка с СДВГ. Данная информация может быть использована в форме беседы психолога с родителями, как основа тем для обсуждения в группе сопровождения СДВГ, раздаточного материала или материала для оформления наглядной информации для родителей. Важно не только предложить материал для ознакомления, но и разъяснить родителям и педагогам актуальные моменты, обсудить материал, дать возможность задать вопросы, сформировать пространство для саморазвития. Взрослые часто не понимают, что происходит с ребенком, но его поведение их раздражает. Не зная о наследственной природе СДВГ, они объясняют поведение сына (дочери), например, «неправильным» воспитанием и обвиняют друг друга в этом. Популяризация информации поможет родителям разобраться в причинах поведения ребенка, а также поможет им понять — «на что можно надеяться» (как возможно изменить поведение) и как вести себя с ребенком для получения желаемого поведения.

Приняв знания о синдроме, прогнозах, способах проявления у ребенка и методах коррекции, взрослые могут сформировать «правильные» (адекватные, эффективные) родительские ожидания к ребенку. Например, щадить привычки и желания ребенка, если они не являются совершенно неприемлемыми или опас-

ными для него самого или окружающих (сочетать уступчивость с разумной требовательностью). Или учитывать психофизиологические и возрастные особенности ребенка (когда и какие требования посиленны для ребенка).

Перечень конфликтогенных ситуаций, которые обостряют психоэмоциональное состояние ребенка с СДВГ и которые следует максимально уменьшить:

- 1) ситуации запрета с применением слов «нет», «нельзя»,
- 2) ситуации прямой критики самого ребенка или его поведения,
- 3) ситуации сравнения (ребенка, или его поведения, или результатов его деятельности) с другими,
- 4) ситуации длительных физических и психических перегрузок,
- 5) ситуации участия в играх и соревнованиях, имеющих выраженный эмоциональный компонент (эстафеты, командные состязания, единоборства),
- 6) ситуации открытого соперничества,
- 7) ситуации перемен условий и образа жизни (разводы, переезды, рождение сиблингов),
- 8) ситуации быстрого переключения с одного занятия на другое,
- 9) ситуации беспокойства или страха,
- 10) ситуации мелочного контроля, директивных указаний («сиди!», «не болтай!», «успокойся!»), чрезмерной опеки, критики (с указаниями только на ошибки) взрослым,
- 11) ситуации вербальной оценки (похвала/запрет) с ярким пантомимическим выражением эмоций.

Перечень поддерживающих ситуаций, которые положительно влияют на психоэмоциональное состояние ребенка с СДВГ и которые следует максимально увеличить:

- 1) помощь в организации спокойной, заранее регламентированной деятельности,
- 2) ненавязчивый социально-педагогический контроль,
- 3) доброжелательное авансирование будущих успехов,
- 4) поощрение реальных достижений,
- 5) создание ситуаций успеха,
- 6) продуманный режим активности и отдыха, чередование нагрузок,
- 7) посиленные возрасту социальные задания и поручения,
- 8) сотрудничество педагогов и родителей,
- 9) заблаговременное объяснение ребенку сути правил поведения, а также условий поощрений и наказаний,
- 10) демонстрация спокойного поведения и сдержанный тон взрослого при взаимодействии с ребенком,

11) поддержание единых принципов взаимодействия с ребенком как дома, так и в детском саду,

12) развитие навыков социализации: расширение круга общения как в саду, так и через посещение кружков и секций.

Родителям важно признать предел «воспитательных» мер при СДВГ, но при этом сохранить веру в возможности ребенка. То есть бесполезно «просить» ребенка быть «как все» сверстники, но вполне возможно научить его ограничивать свое деструктивное поведение, развивать и совершенствовать навыки социального прогнозирования поведения, показать на своем примере и выучить алгоритмы общения с окружающими. Кроме поведенческих паттернов важно сформулировать адекватные родительские ожидания, которые строятся на основе контакта и наблюдения за ребенком.

Детские капризы, конфликты, агрессивное поведение ребенка — все это нередко связано не только с проявлениями СДВГ, но и с родительскими ожиданиями. То есть с тем, что мы, взрослые, недостаточно хорошо поняли состояние ребенка и в этот момент начинаем требовать от него то, что он сейчас не может дать или сделать. Например, любые ситуации с изменением чего-либо могут вызвать у ребенка с СДВГ сильную отрицательную реакцию. Также они часто сверхчувствительны к предметам, звукам и прикосновениям, поэтому могут жаловаться на эти раздражители, которые кажутся другим «незначительными».

Таким образом, от позиции взрослого зависит принятие или непринятие спектра поведения ребенка с СДВГ. Одни семьи более толерантны, их семейные правила гибки и включают безвредные поведенческие и эмоциональные проявления синдрома. Поэтому в данных семьях родители более спокойно и эффективно помогают детям достичь самодисциплины, аккуратности, инициативности, ответственности за свои поступки, так как проявляют большее терпение и эмпатию.

Как было отмечено выше, информирование и просвещение влияет на формирование «свежего» взгляда на знакомую ситуацию. Часто родители не только испытывают разные противоречивые чувства и эмоции в связи с СДВГ, но и «замыкаются» на хронической «борьбе» с этим состоянием. К сожалению, эта стратегия не облегчает процесс воспитания ребенка и мешает как в процессе социализации, так и в плане эмоционального благополучия и качества жизни семьи. Поэтому важно говорить о распространенных мифах, которые сопровождают этот синдром, для более эффективного участия родителей в воспитательном процессе.

Миф 1. Родители могут сами определить, есть ли у ребенка СДВГ.

СДВГ — медицинский диагноз, который вправе поставить только врач на основе специальной диагностики. Но родители могут заметить особенности поведения, определенные симптомы, например:

1) часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь;

2) часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание);

3) часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты);

4) легко отвлекается на посторонние стимулы;

5) часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах (крутится-вертится);

6) часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте;

7) бывает болтливый;

8) обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.

Если перечисленные моменты имеют место в поведении ребенка, то следует обратить на это большое внимание и проконсультироваться с врачом-невропатологом для проведения обследования ребенка, так как иногда под «маской СДВГ» скрываются другие заболевания.

Миф 2. СДВГ можно «вылечить» медикаментозно.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается хроническим заболеванием, которое требует долгосрочного (постоянного) мониторинга и корректировки симптомов с помощью как лекарств, так и психокоррекционных программ. Поэтому точнее будет говорить не о лечении, а о поддерживающей терапии. Несомненно, последствия этого синдрома или его осложнения требуют определенной медикаментозной коррекции. Но при СДВГ нужен комплексный подход — совокупность медикаментозного лечения и психологической коррекции. СДВГ нельзя «вылечить» с помощью приема лекарств, но как дети, так и взрослые с СДВГ могут научиться контролировать свое состояние, фокусироваться на контроле симптомов и улучшить качество жизни.

Миф 3. Ребенок с СДВГ — это плохо воспитанный ребенок.

СДВГ — это неврологическо-поведенческое расстройство развития, для которого характерен полиморфизм (нет только одной доминирующей причины данного синдрома). Да, внешне на первом плане всегда заметна избыточная подвижность ребенка, его бурные реакции (которые часто интерпретируются как «невоспитанность»), но основным дефектом в структуре этого заболевания является дефицит функций познавательных способностей, необходимых для планирования, организации и выполнения задач:

1) невозможность хранения информации в кратковременной памяти;



2) нарушение навыков организации и планирования;

3) трудности в установлении и использовании ориентиров поведения — таких как выбор стратегии и задач мониторинга;

4) подавляющая неспособность справиться с эмоциями;

5) неспособность эффективно переходить от одной умственной деятельности к другой.

Родителям и педагогам важно знать, что есть внешние триггеры, когда мозг усиливает двигательную активность. Например, в оживленной среде — классе или переполненном магазине — дети с СДВГ часто отвлекаются и реагируют на все бурно, что может проявляться в неустойчивом и «странном» поведении. И снова повторим: СДВГ не является результатом неправильного воспитания и/или нарушенных отношений между родителем и ребенком, но особенности родительского воспитания, их отношений друг с другом оказывают значительное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка и его социальную адаптацию. То есть воспитание ребенка с СДВГ предъявляет «особые требования» к родителям и педагогам.

Миф 4. Ребенку с СДВГ требуется постоянный контроль взрослого.

Возможна счастливая, благополучная и здоровая социальная интеграция детей с СДВГ со своими сверстниками и социумом. Поэтому требования к таким детям не должны быть ниже, чем к сверстникам. Ни в коем случае нельзя относиться к этому ребенку как к «больному» и сосредотачиваться на «ненормальном» поведении, игнорируя компенсаторные процессы, которые сопровождают СДВГ. Акцент при воспитании возможно сделать на четких правилах поведения (разъясненных и доступных для его понимания) с учетом возраста ребенка, стабильном режиме дня, системе вознаграждений. Важно исключить родительскую придирчивость, переутомление ребенка, сравнение со сверстниками.

Миф 5. Консультация психолога поможет «исправить» поведение ребенка.

Думаю, что всем родителям важно помнить, что нередко «проблемы» детей являются следствием определенной формы отношений внутри системы межличностных связей. Часто «непослушание», агрессия, проблемы с адаптацией в коллективе и другие распространенные «детские» проблемы воспринимаются как нечто отдельное, не связанное с семейной системой (то есть, по версии родителей, проблема находится внутри самого ребенка и мешает ему соответствовать ожиданиям родителей).

Конечно, на консультациях и психокоррекционных занятиях идет воздействие на самооценку, поведенческие паттерны, мотивацию ребенка с СДВГ, что благотворно влияет на его психосоциальное развитие. Но работа с его окружением (семьей) — не менее важ-

ная часть психолого-педагогического процесса, например:

1) работа с родителями, направленная на коррекцию отношений в семье и формирование благоприятных условий для воспитания ребенка;

2) обучение родителей эффективным способам общения с ребенком; помощь в выработке правил и санкций за их нарушение, определение обязанностей и запретов;

3) осознание родителями своих уровней толерантности для принятия поведения ребенка;

4) регулирование ожиданий от лечения, психокоррекции, семейных воспитательных методов — положительные изменения появляются не быстро и не «на всегда», как хотелось бы большинству родителей;

5) рекомендации по дополнительным психолого-педагогическим источникам информации.

Важно напомнить родителям, что они имеют право на заботу не только о ребенке, но и о себе. Часто родители ребенка с СДВГ сталкиваются с эмоциональным истощением (накапливается усталость, возникает желание «все бросить»). Нужно научиться обращать внимание на эти чувства и искать пути их преодоления. Родителям важно научиться принимать тот факт, что при воспитании ребенка они могут испытывать разные эмоциональные реакции. Но ключевой вопрос — не в спектре «разрешенных» эмоций, а в возможных вариантах решения вопроса, который вызывает эти эмоции (например, чьей помощью воспользоваться, как выстроить границы, как сохранить время для себя). Если решения найдены, трудности и связанные с ними эмоции станут поводом для радости и саморазвития. Поэтому важно не только внимательно и доброжелательно относиться к ребенку, но и так же относиться к себе как родителю — хвалить и подбадривать за успехи в таком важном деле, как семейное воспитание ребенка.

Подводя итог, акцентируем внимание на парадоксе. Дети с СДВГ — физически крепкие, подвижные, любознательные, то есть не выглядят как «больные». Поэтому часто взрослые игнорируют их состояние, особенности психомоторной регуляции (особенности динамической интеграции и нейрхимических связей). Истощение нервной системы, которое характерно для детей с СДВГ и которое проявляется в том, что ребенок не реагирует на крик и шепот, часто «оценивается» как приобретенное поведение (эгоизм, равнодушие к близким, «нечувствительность»). Но понимание сути синдрома и его поведенческих, эмоциональных проявлений влияет на эффективность подобранных методов семейного воспитания, формирование адекватных родительских ожиданий, научение ставить конкретные цели и с ними соотносить результат.

То есть бессмысленно ставить цель «исцелить ребенка» с СДВГ, но можно, например, соблюдая рекомендации специалистов по организации режима дня,

уберечь ребенка от переутомления. Или эмоционально поддерживать во всех попытках конструктивного, положительного поведения, какими бы незначительными они ни были. Или установить четкие границы дозволенного и сформулировать повседневные инструкции ясно и кратко. Подобные семейные поведенческие правила на первый взгляд просты, но требуют значительных волевых и коммуникативных умений взрослых, а также осознание необходимости поддержания единых принципов в отношении к ребенку всеми членами семьи.

Если представить образно, то СДВГ это не только диагноз, но и катализатор. В одной семье этот синдром может вызвать фрустрацию и разочарование в ребенке, а в другой — стремление к контакту, пониманию, поддержке в процессе воспитания. Популяризация может влиять на характер и особенности реакций родителей и педагогов на поведение ребенка. Именно поэтому внимание к этой теме необходимо для обеспечения эффективной помощи семьям, воспитывающим ребенка с СДВГ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боголюбова О.Н., Галимзянова М.В., Корнев А.Н. Поддержка и обучение родителей детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. — СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2009. — 78 с.
2. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. — М.: Класс, 2013. — 80 с.
3. Кузьмина А.А. Влияние детского коммуникативного опыта на родительское поведение // Психология и педагогика. — М.: Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. — С. 64–67.
4. Кузьмина А.А. Семья с особым ребенком. Психологические стратегии, позволяющие избавиться от чувства вины. — Казань: Бук, 2017. — 108 с.
5. Лукьянченко Н.В. Возможности прикладной социальной психологии в оптимизации работы служб сопровождения (на примере взаимодействия с родителями детей, имеющих особенности развития) // Социальная психология и общество. — 2015. — Т. 6. — №2. — С. 117–131.
6. Попова Е.Е. Сопровождение детей с СДВГ в условиях ДОУ // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №1. — С. 97–99.
7. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — М.: Генезис, 2010. — 336 с.
8. Хоментаускас Г. Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. — 233 с.
9. Шабалина Н.Б. Пособие для психологов, работающих в учреждениях медико-социальной экспертизы и реабилитации. — М.: Дашков и К, 2000. — 168 с.

Особые дети



А.А. Завертяева

Принципы и направления коррекции состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Завертяева Анна Александровна — учитель-дефектолог МАДОУ д/с №20 г. Калининграда, аспирант направления подготовки «Психологические науки», направленность «Медицинская психология», кафедры психологии и социальной работы Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта.

В статье дается описание программы, направленной на коррекцию состояния беспомощности у старших дошкольников, страдающих ЗПР. Полная версия статьи, включающая программу тренинговых занятий для детей и родителей «Мы вместе», представлена в электронной версии журнала на CD-диске.

Ключевые слова: состояние беспомощности, коррекция, ЗПР, детско-родительские отношения, тренинг.

Современные российские семьи развиваются в условиях противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, повышается ее значимость в воспитании детей. С другой, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем, — это, прежде всего, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение количества неполных семей и повторных браков.

Механизмы интеграции семьи, в частности взаимоотношений между ее членами, играют огромную роль в воспитательном процессе. Их нарушение влечет за собой значительные неблагоприятные последствия в сфере детско-родительских отношений.

В психологической литературе активно обсуждается вопрос влияния особенностей воспитания на развитие и становление личности ребенка, его поведение, подчеркивается важность гармоничных взаимоотношений между детьми и родителями. Беседы, лекции и индивидуальные консультации педагога-психолога не всегда могут помочь в разрешении сложных ситуаций в процессе воспитания ребенка в семье. Эффективным средством может стать тренинговая форма работы с родителями и детьми.

Нами была разработана коррекционная программа, в основу которой легли результаты исследования особенностей состояния беспомощности детей с ЗПР и особого типа материнского отношения — к ребенку с ЗПР. В апробации программы принимали участие 90 детей с ЗПР и их матери. Использование программы возможно в комплексе с другими средствами коррекции ЗПР: психолого-педагогическими и медицинскими.

В группе психологического тренинга для родителей создаётся уникальная возможность — в атмосфере доверия и принятия взглянуть со стороны на свой стиль воспитания; проанализировать, как отражаются на формировании личности ребёнка и семейных отношений привычные паттерны родительского поведения; получить конкретные навыки и практические методы решения

проблемных ситуаций; узнать, как обыденный стиль отношений, привычные слова и действия формируют жизненный сценарий детей. Ребенку тренинг детско-родительских отношений позволит разрешить актуальные проблемы семейного взаимодействия, с большим пониманием относиться к родителям, увидеть их с необычной творческой стороны и почувствовать себя увереннее и спокойнее в отношении с родителями.

Цель программы: способствовать установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Задачи программы:

- расширение возможностей понимания своего ребенка;
- улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком;
- выработка новых навыков взаимодействия с ребенком;
- активизация коммуникаций в семье.

Категория участников: программа рассчитана на родителей и детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Занятия проходят в групповом формате. Основной принцип набора в группу — желание помочь своей семье и своему ребенку. Число участников группы — 10–16 человек.

Организация работы предполагает индивидуальные встречи и групповые занятия (всего 41 встреча) один раз в неделю в течение одного учебного года. Занятия проводятся раз в месяц в формате мини – тренингов в подходящем помещении, где дети и родители могли бы разместиться по кругу, сидя на стульях или на ковре. Продолжительность групповых занятий для родителей и специалистов составляет от двух до трех часов, для детей – 30 – 45 минут. Длительность индивидуальных встреч с родителями (психотерапевтический процесс) определяется особенностями решаемой проблемы, психологическим состоянием клиента в момент обращения.

В тренинге использованы идеи О.В. Хухлаевой, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, Т. Гордона, А. Адлера, И.М. Марковской, Р. Дрейкуса, А.А. Лопатиной, М.В. Скребцовой и др. [1–3, 14–18, 20–27].

Этапы работы: программа реализуется поэтапно, с обязательным включением родителей и специалистов, работающих с ребенком, на каждом этапе работы.

Этап 1. Диагностический (5 встреч).

В ходе данного этапа собираются первичные сведения о ребенке: анамнез, история заболеваний, проводится первичная диагностика всеми специалистами, взаимодействующими с ребенком. Происходит анализ факторов, негативно влияющих на ребенка, оценка программ реабилитации и развития ребенка. При необходимости вносят

изменения в существующие программы коррекции ребенка для достижения максимальной эффективности. Изучается семейная ситуация, устанавливаются доверительные отношения с семьей ребенка. Создается команда специалистов для работы с ребенком.

Цель:

- диагностика психологических факторов риска, способствующих возникновению состояния беспомощности;
- оценка психологических, медицинских и социальных факторов, влияющих на ребенка;
- составление программы психологической коррекции с учетом специфических особенностей каждого ребенка и семьи.

Методы:

- анализ медицинских карт и сбор анамнестических данных;
- диагностика состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста («этологический подход»);
- диагностика типов родительского отношения («Опросник родительского отношения»);
- диагностика атрибутивного стиля взрослых («СТОУН-В»);
- диагностика этапов развития ребенка («ретролонгитюдный метод»).

Этап 2. Психокоррекционный (33 встречи).

Работа на данном этапе состоит из нескольких модулей.

Модуль 1 — установочный (2 встречи).

Данный модуль предполагает активную работу по формированию установки на психокоррекционную работу. Работа в рамках данного модуля ведется не только с родителями, но и со специалистами.

Цель:

- формирование мотивации для психокоррекционной работы;
- формулирование запросов и целей коррекционной работы;

Методы:

- беседа: сообщение целей и задач психокоррекционной работы;
- снятие эмоционального напряжения (методы релаксации, аутогенные техники);
- лекционные занятия, направленные на повышение знаний об особенностях развития детей с ЗПР; о роли семейного воспитания в развитии ребенка; о роли социальных, психологических и медицинских факторов, влияющих на формирование беспомощности у детей; о важности и необходимости коррекции и превенции состояния беспомощности в дошкольном возрасте.

Модуль 2 — работа с семьей (12 встреч).

Занятия проводятся с учетом выявленных особенностей на этапе диагностики. Данный модуль вклю-



чает в себя групповую и индивидуальную работу. Групповая работа (8 встреч) направлена на:

- установление доверительных отношений с ребенком;
- принятие ребенка;
- формирование у родителей воспитательной компетенции;
- изменение родительской позиции и обучение эффективным способам коммуникации и взаимодействию с ребенком, улучшение внутрисемейных отношений;
- психообразовательная работа: повышение уровня знаний родителей об особенностях ребенка.

Индивидуальная работа (4 встречи) направлена на оказание психоэмоциональной поддержки, психотерапевтическую работу с эмоциональным состоянием матери, работу в контексте улучшения семейных взаимоотношений, работу на ослабление фиксированных форм материнского поведения; работу на изменение пессимистического атрибутивного стиля.

Цель:

- оптимизация стиля семейного воспитания, типа материнского отношения.

Методы:

- психотерапевтическая работа с обязательным выполнением домашних заданий;
- снятие эмоционального напряжения, релаксационные техники;
- тренинговые занятия;
- методы арт-терапии;
- методы групповой коррекции;
- методы индивидуальной коррекции;
- лекционные занятия.

Модуль 3 — работа с ребенком (15 встреч).

Занятия с детьми проводятся с учетом специфики развития каждого ребенка, а также с учетом выявленных особенностей по результатам диагностического обследования.

Работа в рамках данного модуля предполагает:

- формирование у ребенка положительного образа «Я»;
- формирование навыков снятия эмоционального напряжения, развитие навыков эмоционального контроля поведения;
- обучение новым способам реагирования в различных ситуациях;
- формирование таких качеств, как самостоятельность, активность, инициативность, выдержка, целеустремленность;
- формирование уверенности в себе, в своих силах;
- развитие социальных навыков.

Цель:

- коррекция и превенция состояния беспомощности на данном возрастном этапе.

Методы:

- арт-терапия;
- телесно-ориентированная терапия;
- когнитивно-поведенческая терапия;
- сказкотерапия;
- групповые тренинги.

Модуль 4 — работа с педагогами, специалистами, медицинским персоналом (4 встречи).

Работа в рамках данного модуля заключается в:

- повышении профессиональной компетенции педагогов, специалистов, медицинского персонала;
- организации качественного сопровождения ребенка и семьи.

Цель:

- оптимизация социальных, медицинских и психологических факторов, влияющих на формирование беспомощности у ребенка.

Методы:

- лекционные занятия;
- групповые тренинги.

Этап 3. Заключительный (3 встречи).

На данном этапе проводится повторная диагностика, оцениваются результаты коррекционной работы, подводятся итоги работы, составляются рекомендации для дальнейшего сопровождения семьи и ребенка.

Цель:

- оценка изменений в состоянии беспомощности у детей;
- оценка изменений родительского отношения;
- оценка эффективности психокоррекционных мероприятий.

Методы:

- диагностика состояния беспомощности;
- диагностика типа родительского отношения;
- диагностика атрибутивного стиля взрослых;
- статистические методы обработки данных.

Данная программа психокоррекционной работы может быть использована в дошкольных учреждениях, в психологических центрах, работающих с семьями. Использование программы возможно в совокупности с другими средствами коррекции ЗПР, что увеличивает эффективность работы в рамках коррекции беспомощности.

Коррекционная программа послужила основой для создания проекта инклюзивного образования детей дошкольного возраста «Мы вместе». Данный проект был реализован на базе МАДОУ д/с №20 г. Калининграда с 2015 по 2018 гг.

Рассмотрим на конкретном клиническом примере эффективность проводимой коррекционной работы.

Мать, 31 год, социально благополучная, не замужем, образование высшее педагогическое, работает

в сфере образования. Мальчик М., 6 лет, диагноз невролога: ЗПР, задержка темпового развития.

Ребенок от первой беременности, роды срочные, в анамнезе родов наблюдалась гипоксия, баллы по шкале Апгар 5/5. В первый год жизни у ребенка отмечались кисты сосудистых сплетений и расширение боковых желудочков (по результатам нейросонографии), под вопросом стоял диагноз ДЦП (снят в 2 года). Диагноз ЗПР был поставлен в 3 года. Ребенок регулярно получает курс медикаментозного лечения, назначенного неврологом, проходил курс микрополяризации головного мозга, курс Томатис-терапии. Посещает детский сад с 3,5 лет, ходит в общеобразовательную группу детского сада, психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) рекомендовано обучение по адаптированной программе для детей с задержкой психического развития.

В ситуации обследования ребенок спокоен, охотно идет на контакт, адекватно реагирует на похвалу, которая служит стимулом для выполнения упражнений. Темп работы средний. Во время занятий часто отвлекается на внешние раздражители и стимулы. Утомление ребенка во время занятий проявляется в ухудшении выполняемой деятельности, повышенной отвлекаемости, замедлении темпа. Спад работоспособности наблюдается в конце занятия.

М. с трудом удерживает цель деятельности, планирование деятельности осуществляет только при активной помощи педагога.

Внимание неустойчивое, длительность сосредоточения и переключения внимания удовлетворительная, концентрация внимания удовлетворительная. Память: в сенсibilизированной пробе по три слова 2 раза с переключением на первую и вторую тройку — при непосредственном запоминании ошибок нет. При отсроченном воспроизведении М. назвал 4 слова из 6, но названы они были вразброс. Нарушений в зрительно-предметном восприятии не обнаружено, но наблюдаются нарушения в акустическом гнозисе, нарушения в формировании фонематического слуха. Зрительно-пространственный гнозис сформирован в пределах возрастной нормы. Мышление наглядно-действенное с элементами наглядно-образного.

Дефицитарность динамического праксиса проявляется в выраженных ошибках переключения, единичных perseverациях, медленном темпе выполнения.

М. использует речь как основное средство коммуникации. Для речи характерны аграмматизмы. Наблюдается несформированность языковых средств: словарного запаса, лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения, связной речи. Запас представлений о себе и окружающем мире недостаточно сформирован.

Состояние беспомощности проявлялось у М. в ситуациях предъявления ребенку нового материала. При выполнении хорошо знакомого, известного задания (в учебной, игровой, свободной деятельности

и во время режимных моментов) ребенок с интересом выполнял требуемое, проявлял активность, заинтересованность, любознательность. Постоянно показывал и хвастался результатом деятельности. Как только ребенку предъявлялось новое, незнакомое задание или задание, с которым ребенок не мог справиться, его поведение тут же менялось — радость от хорошо выполненного ранее задания сменялась плачем. М. даже не пытался усвоить и разобраться в новом материале — он сразу переставал идти на контакт, плакал, говорил «не могу, не умею». При эмоциональной поддержке педагога и обучающей помощи мальчик пытался приступить к выполнению незнакомого задания, но при этом речь становилась очень тихой, с дрожащим голосом, при малейшей ошибке М. начинал плакать и отказываться от выполнения задания.

По результатам диагностики («Этологический подход» [8]) были выявлены следующие особенности компонентов беспомощности, характерные для поведения в новых и незнакомых для ребенка ситуациях:

1) эмоциональный компонент: отмечается эмоциональная неустойчивость, неуверенность, замкнутость;

2) волевой компонент: наблюдается безынициативность, нерешительность;

3) когнитивный компонент: наблюдаются словомаркеры, низкая познавательная активность, смещение на псевдоцель;

4) мотивационный компонент: отмечается неспособность действовать активно, инициировать деятельность, наблюдается отказ от деятельности.

Поведение ребенка в хорошо знакомых и известных ему ситуациях послужило опорой для построения коррекционной работы: М. показывал активный познавательный интерес, любознательность, легкость в общении с педагогом, стремился получить положительную оценку своей деятельности. Коррекционная работа по преодолению состояния беспомощности у М. состояла из 15 занятий (табл. 1). Описание упражнений представлено в Приложении в конце статьи.

Помимо работы с ребенком проводилась активная работа с матерью в формате индивидуальных консультаций (4 встречи) и совместных с детьми групповых тренингов (8 встреч) (табл. 2). Подробная программа групповых тренингов с родителями и детьми представлена в Приложении в полной версии статьи на CD-диске. Направления индивидуальной коррекционной работы с мамой определялись исходя из результатов диагностического обследования. В поведении мамы на первичном этапе диагностики отмечалось: незаинтересованность в действиях ребенка, подавление самостоятельности и инициативности со стороны ребенка; установление дистанции в отношениях с ребенком; отсутствие мотивации успеха, наличие пессимистического атрибутивного стиля, проявление беспомощности и пассивности в действиях.



№ занятия	Направление работы	Содержание работы	Результат освоения
1	Формирование положительного образа Я. Формирование уверенности в себе, в своих силах.	Упражнение «Я очень хороший». Упражнение «Скажи мишке добрые слова». Упражнение «Непослушные подушки»	Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Положительно оценивает себя и свои возможности.
2	Формирование положительного образа Я. Формирование уверенности в себе, в своих силах. Получение опыта проживания незнакомых ситуаций.	Упражнение «Школа плохих привычек». Упражнение «Конкурс хвастунов». Упражнение «Я могу».	Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Положительно оценивает себя и свои возможности.
3	Формирование навыков внимания и преодоления стереотипов. Развитие воображения.	«Стоп-упражнение». Упражнение «Зеваки». Дыхательное упражнение «Шарик». Дыхательное упражнение «Ветер». Упражнение «Зрительные представления». Упражнение «Синестетические образы».	Регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях.
4	Формирование навыков произвольной саморегуляции поведения. Формирование навыков снятия эмоционального напряжения. Развитие навыков эмоционального контроля поведения. Формирование произвольного внимания, контроля деятельности. Формирование эмоциональной регуляции поведения. Развитие когнитивного контроля — целенаправленная тренировка элементарных контрольных функций. Формирование коммуникативных навыков.	Групповое занятие. Упражнение «Автомобиль». Упражнение «Травинка на ветру». Упражнение «Зеркало».	Принимает активное участие в играх, проявляет потребность в общении со сверстниками, знает элементарные нормы и правила поведения, регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил, изменяет ролевое поведение в игре, проявляет инициативность в игровой деятельности. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность.

Табл. 1. Коррекционная программа М. (15 занятий)

№ занятия	Направление работы	Содержание работы	Результат освоения
5	<p>Формирование навыков произвольной саморегуляции поведения.</p> <p>Формирование навыков снятия эмоционального напряжения.</p> <p>Развитие навыков эмоционального контроля поведения.</p> <p>Формирование произвольного внимания, контроля деятельности.</p> <p>Формирование эмоциональной регуляции поведения.</p> <p>Развитие когнитивного контроля — целенаправленная тренировка элементарных контрольных функций.</p>	<p>Групповое занятие.</p> <p>Упражнение «Скамья запасных».</p> <p>Упражнение «Раскачивающееся дерево».</p> <p>Упражнение «Тень».</p>	<p>Принимает активное участие в играх, проявляет потребность в общении со сверстниками, знает элементарные нормы и правила поведения, регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил, изменяет ролевое поведение в игре, проявляет инициативность в игровой деятельности.</p> <p>Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности.</p> <p>Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность.</p>
6	<p>Обучение новым способам реагирования в различных ситуациях.</p> <p>Формирование самостоятельности, активности.</p> <p>Формирование поисковой активности, стремления к деятельности.</p> <p>Получение опыта проживания незнакомых ситуаций.</p>	<p>Упражнение «Достань ключик».</p> <p>Упражнение «Напои птичек».</p> <p>Упражнение «Почему скатился мячик?».</p>	<p>Ребенок с интересом включается в игровую деятельность, проявляет активность, самостоятельность, инициативность.</p> <p>Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях.</p> <p>Эмоциональные реакции адекватные, проявляется эмоциональная стабильность.</p>
7	<p>Обучение новым способам реагирования в различных ситуациях.</p> <p>Формирование самостоятельности, активности.</p> <p>Формирование поисковой активности, стремления к деятельности.</p> <p>Получение опыта проживания незнакомых ситуаций.</p>	<p>Упражнение «Достань мишке мячик».</p> <p>Упражнение «Покатай матрешек».</p> <p>Упражнение «Плавают или тонет?».</p>	<p>Ребенок с интересом включается в игровую деятельность, проявляет активность, самостоятельность, инициативность.</p> <p>Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях.</p> <p>Эмоциональные реакции адекватные, проявляется эмоциональная стабильность.</p>

Табл. 1. Коррекционная программа М. (15 занятий). Продолжение



№ занятия	Направление работы	Содержание работы	Результат освоения
8	Обучение новым способам реагирования в различных ситуациях. Формирование самостоятельности, активности. Формирование поисковой активности, стремления к деятельности. Получение опыта проживания незнакомых ситуаций.	Упражнение «Столкни мяч». Упражнение «Покорми кролика». Упражнение «Почему шарик не упал?».	Ребенок с интересом включается в игровую деятельность, проявляет активность, самостоятельность, инициативность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях. Эмоциональные реакции адекватные, проявляется эмоциональная стабильность.
9	Формирование навыков снятия эмоционального напряжения. Развитие навыков эмоционального контроля поведения. Формирование произвольного внимания, контроля деятельности. Формирование эмоциональной регуляции поведения. Развитие когнитивного контроля — целенаправленная тренировка элементарных контрольных функций.	Групповое занятие. Упражнение «Поезд». Упражнение «Насос и надувная кукла». Упражнение «Слепой и поводырь».	Принимает активное участие в играх, проявляет потребность в общении со сверстниками, знает элементарные нормы и правила поведения, регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил, изменяет ролевое поведение в игре, проявляет инициативность в игровой деятельности. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность.
10	Формирование положительного образа Я. Формирование уверенности в себе, в своих силах. Развитие оптимизма.	Упражнение «Хочу быть счастливым». Упражнение «Медитация на счастье». Упражнение «Счастливый сон».	Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Положительно оценивает себя и свои возможности.
11	Формирование навыков произвольной саморегуляции поведения. Формирование навыков снятия эмоционального напряжения. Развитие навыков эмоционального контроля поведения.	Групповое занятие. Упражнение «Восковая скульптура». Упражнение «Огонь и лед». Упражнение «Паровоз».	Принимает активное участие в играх, проявляет потребность в общении со сверстниками, знает элементарные нормы и правила поведения, регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил, изменяет ролевое поведение в игре, проявляет инициативность в игровой деятельности. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность.

Табл. 1. Коррекционная программа М. (15 занятий). Продолжение

№ занятия	Направление работы	Содержание работы	Результат освоения
	Формирование произвольного внимания, контроля деятельности. Формирование эмоциональной регуляции поведения. Развитие когнитивного контроля — целенаправленная тренировка элементарных контрольных функций.		
12	Формирование навыков произвольной саморегуляции поведения. Формирование навыков снятия эмоционального напряжения. Развитие навыков эмоционального контроля поведения. Формирование произвольного внимания, контроля деятельности. Формирование эмоциональной регуляции поведения. Развитие когнитивного контроля — целенаправленная тренировка элементарных контрольных функций.	Групповое занятие. Упражнение «Я — золотая рыбка». Упражнение «Росток». Упражнение «Японская машинка».	Принимает активное участие в играх, проявляет потребность в общении со сверстниками, знает элементарные нормы и правила поведения, регулирует свое поведение на основе усвоенных норм и правил, изменяет ролевое поведение в игре, проявляет инициативность в игровой деятельности. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность.
13	Обучение новым способам реагирования в различных ситуациях. Формирование самостоятельности, активности. Формирование поисковой активности, стремления к деятельности. Получение опыта проживания незнакомых ситуаций.	Упражнение «Украсим комнату». Упражнение «Самолеты летят». Упражнение «Качели».	Ребенок с интересом включается в игровую деятельность, проявляет активность, самостоятельность, инициативность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях. Эмоциональные реакции адекватные, проявляется эмоциональная стабильность.

Табл. 1. Коррекционная программа М. (15 занятий). Продолжение



№ занятия	Направление работы	Содержание работы	Результат освоения
14	Формирование положительного образа Я. Формирование уверенности в себе, в своих силах. Развитие оптимизма.	Упражнение «Рисунок имени». Упражнение «Скульптура моих хороших качеств». Упражнение «Передаю прикосновением». Упражнение «Счастливый сон».	Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность. Проявляет волевые усилия в сложных ситуациях, проявляет симпатию к окружающим, испытывает потребность в самостоятельности. Положительно оценивает себя и свои возможности.
15	Снятие мышечных зажимов. Стимуляция моторного и эмоционального самовыражения. Развитие координации движений. Обучение элементам саморегуляции и релаксации.	Игра с «Живой веревочкой». Упражнение «Джаз тела». Дыхательное упражнение. Упражнение на релаксацию. Упражнение «Рисование Чистокрылышки». Заключение.	Ребенок контактен, эмоциональные реакции адекватные, в общении проявляется эмоциональная стабильность. Умеет применять навыки снятия эмоционального напряжения и техники релаксации в стрессовых ситуациях.

Табл. 1. Коррекционная программа М. (15 занятий). Окончание

№ встречи	Направление работы	Содержание работы	Результат работы
		Групповая работа	
1	Лекционное занятие: задержка психического развития как особое состояние ребенка.	Причины возникновения ЗПР. Классификация ЗПР. Особенности развития ребенка в зависимости от вида ЗПР. Особенности взаимодействия с детьми с ЗПР. Игры для детей с ЗПР.	Повышение уровня знаний родителей об особенностях ребенка.
2	Лекционное занятие: особенности состояния беспомощности у детей с задержкой психического развития.	Определение состояния беспомощности. Причины возникновения беспомощности. Особенности состояния беспомощности. Специфика состояния беспомощности у дошкольников с ЗПР. Возможности коррекции состояния беспомощности.	Повышение уровня знаний родителей об особенностях ребенка.
3	Установление доверительных отношений с ребенком, принятие ребенка, улучшение семейных отношений, снятие эмоционального напряжения.	Знакомство с группой. Упражнение «Золотое правило». Упражнение «Твой образ в жесте». Упражнение «Карта моего внутреннего мира». Упражнение «Пряничная куколка». Упражнение «Рефлексия дня».	Пробуждение и отреагирование собственных чувств, эмоций, спонтанных двигательных реакций на разные моделируемые ситуации. Формирование представлений о себе; формирование положительного образа Я у ребенка.

Табл. 2. Программа работы с мамой М.

№ встречи	Направление работы	Содержание работы	Результат работы
		Групповая работа	
4	Установление доверительных отношений с ребенком, принятие ребенка, улучшение семейных отношений, снятие эмоционального напряжения.	Упражнение «Золотое правило». Упражнение «Капельки». Упражнение «Паровозики». Упражнение «Дождик». Упражнение «Рефлексия дня».	Развитие чувства уверенности, доверия другим людям, осознание собственной ответственности за других людей и их физическая и эмоциональная поддержка, снятие мышечного напряжения.
5	Установление доверительных отношений с ребенком, принятие ребенка, улучшение семейных отношений, снятие эмоционального напряжения.	Упражнение «Золотое правило». Упражнение «Карусель приветствий». Упражнение «Добрые руки». Упражнение «Разговор с телом». Упражнение «Рефлексия дня».	Развитие чувства уверенности, доверия, физическая и эмоциональная поддержка, снятие эмоциональных и телесных зажимов, раскрепощение, формирование умения владеть своим телом.
6	Установление доверительных отношений с ребенком, принятие ребенка, улучшение семейных отношений, снятие эмоционального напряжения.	Упражнение «Золотое правило». Упражнение «Совместное рисование». Упражнение «Описание картинок по Роршаху». Упражнение «Рефлексия дня».	Выработка и закрепление навыков совместной конструктивной деятельности. Развитие совместного воображения родителей и ребенка.
7	Установление доверительных отношений с ребенком, принятие ребенка, улучшение семейных отношений, снятие эмоционального напряжения.	Упражнение «Золотое правило». Упражнение «Угадай, чьи руки». Упражнение «Изобрази животных». Упражнение «Найди себе пару среди животных». Упражнение «Рефлексия дня».	Самовыражение, эмоциональное раскрепощение, развитие мимики и пантомимики. Формирование умения работать в команде. Обучение взаимодействию и сотрудничеству матери с ребенком.
8	Снятие эмоционального напряжения, обучение техникам релаксации.	Упражнение «Золотое правило». Дыхательные упражнения: «Геометрия дыхания», «Доброе утро», «Пламя свечи», «Мост», «Крылья», «Ёж». Упражнение «Рефлексия дня».	Сформированное представление о дыхательных техниках и техниках релаксации для снятия эмоционального напряжения.
		Индивидуальная работа	
1	Анализ форм материнского поведения по результатам проведенной диагностики.	Беседа по результатам диагностики (методика ОРО). Проведение методики «Системный семейный тест FAST» для наглядной демонстрации неэффективных способов взаимодействия с ребенком. Анализ существующих взаимоотношений между матерью и ребенком и желаемых изменений. Определение эффективных моделей взаимодействия с ребенком.	Выделение неэффективных способов взаимодействия с ребенком, определение паттернов и негативных тенденций материнского поведения, формирование новых способов коммуникации и взаимодействия с ребенком, изменение материнского поведения.

Табл. 2. Программа работы с мамой М. Продолжение



№ встречи	Направление работы	Содержание работы	Результат работы
		Индивидуальная работа	
		<p>Домашняя работа: Завести дневник, описывать повседневные и конфликтные ситуации, анализировать ситуации, отвечая на вопросы: — моя реакция на ситуацию (выделение неконструктивных способов реагирования на ситуацию); — идеальная реакция на ситуацию (описание новых, конструктивных способов взаимодействия с ребенком).</p>	
2	Работа с эмоциональным состоянием матери. Обучение техникам релаксации.	<p>Аутогенная тренировка, визуализация, релаксация, самомассаж, арт-терапия и музыкотерапия. Определение способов расслабления и отдыха, необходимых для матери. Домашняя работа: Закрепление полученных навыков релаксации в повседневной жизни.</p>	Формирование навыков снятия эмоционального напряжения и обучение техникам релаксации.
3	Формирование новых форм материнского поведения.	<p>Анализ ситуаций, записанных в дневнике, анализ поведения матери. Выбор оптимальных способов коммуникации и моделей взаимодействия с ребенком. Домашняя работа: Продолжать вести дневник, стараться реагировать в ситуациях в соответствии с выбранными конструктивными моделями поведения. Записывать и анализировать формы и методы взаимодействия с ребенком: реальные и идеальные.</p>	Изменение родительской позиции и обучение эффективным способам коммуникации и взаимодействию с ребенком; формирование воспитательной компетенции.
4	Преодоление пессимистического атрибутивного стиля. Подведение итогов.	<p>Беседа по результатам диагностики (методика СТОУН-В). Разбор конкретных ситуаций по критериям: стабильность; глобальность; контроль; постоянство; объяснение позитивных и негативных ситуаций. Домашняя работа: Заполнение дневника: ситуация — мысли — альтернативные мысли — мысли, определяющие хорошее настроение, — эмоции.</p>	Анализ пессимистических атрибуций по результатам диагностики. Изменение пессимистического атрибутивного стиля на оптимистический.

Табл. 2. Программа работы с мамой М. Окончание

Индивидуальные встречи и групповая работа помогли преодолеть негативные паттерны, детерминирующие состояние ребенка.

Проведенная коррекционная работа положительно сказалась на ребенке и на его маме. Полученные в ходе занятий навыки и умения помогли матери М. применять конструктивные модели поведения в процессе общения с ребенком, преодолеть паттерны поведения, детерминирующие состояние беспомощ-

ности у мальчика, сформировать позитивный атрибутивный стиль поведения. Коррекционная работа положительно сказалась и на М.: получая опыт реагирования в незнакомых ситуациях, повышая самооценку, научившись контролировать свое эмоциональное состояние, мальчик стал легче справляться с заданиями, не имеющими решения. Ребенок стал реже уходить в состояние беспомощности при попытке решить незнакомые или трудновыполнимые задания.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ОПИСАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ,
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В РАБОТЕ С М.

Занятие 1.

Упражнение «Я очень хороший». Ведущий предлагает ребенку повторить вслед за ним несколько слов. Каждый раз ведущий произносит слово с разной громкостью: шепотом, громко, очень громко. Таким образом, ребенок прошептывает, затем проговаривает, затем кричит слово «Я», затем — слово «очень», потом — слово «хороший».

Упражнение «Скажи мишке добрые слова». Ребенок перебрасывается мячиком и вспоминает, какие хорошие качества бывают у людей. Затем ведущий «приглашает» на занятие игрушечного мишку. Ребенок придумывает для него хорошие слова, заканчивая предложение «Ты — ... (добрый, старательный, веселый)». Затем ребенок «превращается в мишку» (при этом берет его в руки), а педагог говорит ребенку в роли мишки добрые слова.

Упражнение «Непослушные подушки». Взрослый рассказывает ребенку о том, что у них в комнате для занятий появились непослушные подушки. Когда ими кидает друг в друга, они произносят «непослушные» слова, например: «не хочу учиться», «не буду есть» и т. п. Затем ведущий предлагает поиграть в такие подушки. Игра происходит следующим образом: играет пара взрослый и ребенок, остальные наблюдают за происходящим. Играют все дети по очереди. Очень важно, чтобы «непослушные» слова произносились не только ребенком, но и взрослым.

Занятие 2.

Упражнение «Школа плохих привычек». Ведущий предлагает поиграть в «Школу плохих привычек». Эта школа — особенная, в ней учат плохим привычкам и за плохое поведение ставят хорошие отметки. В этой школе все ученики и учителя — животные. Ребенок становится сотрудником этой школы — решает, кто он в школе и каким животным является. В этой роли он представляется группе и осуществляет какие-то действия (говорит что-нибудь, движется особым образом и т. п.). Надо помнить, что ребенок должен продемонстрировать именно плохое поведение. Например, директор школы может сказать: «Давайте поставим синяк кому-нибудь».

Упражнение «Конкурс хвастунов». Взрослый предлагает посоревноваться в умении хвастаться. Хвастаются по очереди, например, одна говорит: «Я — красивая», другой: «А я смелый», следующий: «А я доброжелательный», и т. п. Взрослый при этом подбадривает детей. Нужно стремиться к тому, чтобы сказать про себя как можно больше хорошего.

Упражнение «Я могу». Ребенок и взрослый перебрасываются мячиком и громко перечисляют то, что

они умеют хорошо делать. Например: «Я умею хорошо плавать!», «Я умею хорошо рисовать!» и т. п.

Занятие 3.

«Стоп-упражнение». Ребенок свободно двигается под музыку, делает какие-либо упражнения и т. д. По условному сигналу он должен замереть и держать позу, пока психолог не предложит ему продолжать движение.

Упражнение «Зеваки». Дети идут по кругу. По сигналу (звонок, хлопок, свисток, колокольчик и т. п.) все останавливаются, делают три хлопка и поворачиваются кругом, затем продолжают движение. Крайне важны в обсуждаемом контексте упражнения на переключение, на преодоление стереотипа. Детям задаются два-три условных сигнала, на которые они, быстро переключаясь, должны ответить соответствующим действием.

Дыхательное упражнение «Шарик». Повышение эффективности выполнения дыхательных упражнений достигается благодаря использованию образного представления, подключения воображения, так хорошо развитого у детей. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе (соответственно, надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания). Ребенку также предлагается вокализировать на выдохе, пропевая, отдельные звуки (а, о, у, ш, х) и их сочетания (з переходит в с, о в у, ш в щ и т. п.).

Дыхательное упражнение «Ветер». На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прерывать воздушную струю так, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

Упражнение «Зрительные представления».

1. Представьте себе различные фигуры: круг, треугольник, квадрат. «Покрасьте» фигуру в какой-нибудь цвет, теперь измените немного тон на более светлый или более темный; представьте себе, как фигура приобретает более «теплый» и более «холодный» цветовой оттенок. Затем представьте себе сразу две фигуры: два треугольника или треугольник и круг; раскрасьте, как и раньше, каждую из фигур; попробуйте наложить их друг на друга; подберите сочетание цветов и размеров так, чтобы вам было приятно смотреть на них.

2. Представьте какой-нибудь предмет (одушевленный или неодушевленный), медленно рассмотрите его форму, изгибы, пропорции, цвет. Вообразите, как он ведет себя при слабом дуновении ветерка и в бурю. Представьте, как постепенно этот предмет окружается другими предметами. Меняйте эти декорации до тех пор, пока ваша картина не понравится вам до такой степени, что вам захочется все это ощутить в реальности. Что у вас получилось? Что это было?

Упражнение «Синестетические образы».

1. Психолог предлагает представить и назвать предметы, фрукты, цветы определенного цвета, на-



пример, красного, или определенной формы. Через минуту по его сигналу — предметы синего цвета и т. д. (подобных заданий может быть 5–6). Сначала упражнение выполняется произвольно, а затем сочетается с движениями глаз. Например, глаза направо — помидор, налево — вишня (или вверх — трава, вниз — огурец).

2. Вспомните и постарайтесь воссоздать переживание различных чувств: радости, страха, ярости, покоя, удивления, раскаяния. Пользуясь теми образами, которые вы воспроизвели ранее, «введите» эти чувства в соответствующие декорации, где сочетались бы все те представления, которым вы научились. Это может быть один изолированный образ, но осязаемый вами всеми органами чувств, а может — пейзаж, законченное сценическое или кинематографическое произведение с большим количеством действующих лиц (может быть, и исторических), наполненное звуками, запахами, яркими красками.

3. Закройте глаза, представьте образ, рассмотрите его в деталях и затем заставьте измениться: молодой человек постепенно превращается в старого и наоборот; молодой побег развивается в большое ветвистое дерево; зимний пейзаж превращается в весенний, летний — в осенний; старуха нищенка — в красавицу; лягушка — в царевну. Попробуйте изобразить это только своим телом, в рисунке, расскажите, что произошло.

Занятие 4. Групповое занятие.

Упражнение «Автомобиль». Упражнение выполняется аналогично упражнению «Поезд» (см. занятие 9), но дети выступают в роли деталей («колеса», «дверцы», «багажник», «капот» и т. п.), из которых ребенок-ведущий «собирает» автомобиль.

Упражнение «Травинка на ветру». Ребенок изображает всем телом травинку (сесть на пятки, руки вытянуть вверх, сделать вдох). Начинает дуть ветер, и травинка наклоняется до земли (выдыхая, наклонить туловище вперед, пока грудь не коснется бедер; руки при этом вытягиваются вперед, ладони на полу; не меняя положения туловища, потянуть руки по полу еще дальше вперед). Ветер стихает, травинка выпрямляется и тянется к солнышку (на вдохе вернуться в исходное положение, потянуться вверх).

Упражнение «Зеркало». Дети разбиваются на пары и становятся лицом друг к другу. Один из них делает замедленные движения, другой должен стать его точным «зеркальным» отражением. Сложность и рисунок двигательных мелодий, естественно, должны варьироваться, поскольку дети-«отражения» довольно быстро обучаются угадывать движения партнера, иногда предвосхищают, более того — опережают их.

Занятие 5. Групповое занятие.

Упражнение «Скамья запасных». Этот прием может применяться как тренировка ответственности

за себя и за других. «Прощтрафившийся» тем или иным образом ребенок должен сидеть на стуле до установленного педагогом срока. Если он встанет со стула или будет вертеться, то в конце занятий не примет участия в любимой игре, а на всю команду налагается штрафное очко или зачисляется поражение.

Упражнение «Раскачивающееся дерево».

Строится по принципу упражнения «Травинки на ветру» (корни — ноги, ствол — туловище, крона — руки и голова). Может выполняться как сидя, так и стоя. Важно, чтобы каждый ребенок представил себя «своим» деревом: ведь ель, береза и ива совсем по-разному реагируют на ветерок, начало бури и ураган.

Упражнение «Тень». Первый участник двигается определенным образом, а стоящий за ним ребенок, изображающий его тень, повторяет его движения. Особое внимание уделяется тому, чтобы «тень» двигалась в том же ритме и постаралась догадаться о чувствах, мыслях и целях партнера, уловить нюансы его настроения.

Занятие 6.

Упражнение «Достань ключик». Педагог показывает ребенку новую заводную игрушку. Ключик от игрушки висит так высоко, что, стоя на полу, ребенок не может его достать. Задача заключается в том, чтобы использовать стул в качестве вспомогательного средства для достижения цели (для доставания ключика). Стул находится в поле зрения ребенка. Педагог просит ребенка достать ключик. Он дает возможность ребенку попробовать различные методы: подпрыгивать, становиться на носки, тянуться рукой — и помогает ребенку сделать вывод, что таким образом ключик не достать, потому что он висит высоко.

Затем педагог предлагает ребенку подумать и поискать, что может помочь ему достать ключик, то есть направляет ребенка на активный поиск вспомогательного средства. Если ребенок сам не догадывается взять стул, педагог подсказывает ему. После того как ребенок достает ключик, педагог фиксирует его внимание на всех этапах решения задачи. Он говорит: «Молодец. Тебе надо было достать ключик. Рукой ты достать не мог, ключик висел высоко. Поэтому ты нашел стул, встал на него и достал ключик». Педагог помогает ребенку завести игрушку и дает возможность поиграть с ней. После игры он просит ребенка рассказать о своих действиях.

Упражнение «Напои птичку». Педагог приглашает ребенка поиграть и сажает его за стол. Перед ним на столе ставится птичка, к ноге которой привязана тесьма. Рядом, несколько наискось от прикрепленной тесьмы, располагаются «ложные» тесемки. Концы тесемок находятся в зоне досягаемости руки ребенка, птичка — нет. Ребенок должен догадаться использовать прикрепленную тесьму для достижения цели (птички). Педагог предлагает ребенку достать птичку и напоить ее из тарелочки. Предварительно он объясняет, что вставать со стула нельзя. В случае затрудне-

ния педагог указывает на тесемки и просит потянуть за одну из них. Если ребенок тянет за «ложную» тесьму, педагог говорит: «Попробуй, потяни за другую». После того как ребенок потянет за прикрепленную тесьму, взрослый помогает ребенку обобщить его действия: «Видишь, эта привязанная тесьма, а эти не привязанные. За какую тесьму можно достать птичку?» Игра повторяется.

Упражнение «Почему скатился мячик?». Педагог кладет на стол перед ребенком желобок, дощечку и говорит: «Сейчас ты будешь угадывать, какой мячик покатится — красный или синий». Он кладет красный мяч на дощечку — мячик лежит; кладет синий мячик на желобок — мячик катится. Педагог спрашивает: «Какой укатился? Почему?» Затем ребенку предлагается положить самому — красный шарик на дощечку, а синий — на желобок. Педагог спрашивает: «А теперь какой шарик укатился? Почему?» В случае затруднения он повторяет игру с мячиками и объясняет причину наблюдаемого явления: «Мячик катится по наклонной плоскости (по желобку), а по прямой плоскости (дощечке) не катится».

Занятие 7.

Упражнение «Достань мишке мячик». Педагог приглашает ребенка поиграть с мишкой в мячик, закатывая мячик под шкаф так, что рукой его не достать. Мишка «просит» у ребенка мячик. Ребенок должен догадаться использовать палку для доставания мячика. Палка находится в поле зрения ребенка. Если ребенок не догадывается использовать палку, педагог помогает анализировать условия. Он указывает жестом на палку и говорит: «Мы не могли рукой достать мячик. Мы искали, что поможет, и нашли палку. Мы достали мячик палкой». Затем педагог играет с ребенком и мишкой в мячик. В конце игры педагог обобщает: «Если рукой достать нельзя, надо искать, что поможет».

Упражнение «Покатай матрешек». На расстоянии, недоступном для вытянутой руки ребенка, находится тележка со стержнем. В тележке находятся матрешки. На краю стола, справа, вблизи от ребенка, лежат палочка с колечком, палочка с крючком, лопатка. Педагог просит ребенка достать тележку и показать матрешек. Ребенок должен догадаться использовать палочку с колечком для доставания тележки со стержнем. Ребенку дается возможность решить задачу методом проб. Затем педагог просит объяснить, почему ребенок использовал именно палочку с колечком. После этого ребенок играет с матрешками (разбирает, складывает, катает).

Упражнение «Плавают или тонет?». Педагог рассматривает с ребенком предметы, нужные для игры. Затем сообщает, что сегодня они будут отгадывать, что плавают, а что тонет. Педагог дает предметы по одному в случайном порядке, и ребенок отвечает заранее, поплывет ли этот предмет или утонет. Затем опускает этот предмет в воду. Все вместе наблюдают и говорят: «Плавают!» Те предметы, что плавают, кла-

дут в одну коробку, а те, которые тонут, — в другую. При доставании предметов из воды используется сачок. Педагог спрашивает: «Какие предметы мы клали в эту коробку, а какие — в эту коробку?» Затем он уточняет: «Теперь посмотри и скажи, какие плавали, а какие тонули?» Ребенок делает обобщение: «Деревянные — плавают, а железные (металлические) — тонут».

Занятие 8.

Упражнение «Столкни мяч». Педагог сажает ребенка около края стола. У противоположного края стола находится мяч на таком расстоянии, что ребенок не может достать его рукой. Рядом с ребенком на столе лежит палка. Педагог просит его столкнуть мяч в корзину, которая стоит на полу около стола. Вставить со стульчика ребенку не разрешается. Если он не догадывается сразу взять палку для сталкивания мяча, педагог говорит: «Подумай, как столкнуть. Посмотри, может быть, тебе что-то поможет столкнуть мяч», — указывает жестом на палку. В случае необходимости педагог показывает, как надо выполнить задание. В конце игры он подводит итог: «Что тебе помогло столкнуть мяч? Если не достанешь рукой, надо искать, что поможет».

Упражнение «Покорми кролика». Педагог приносит клетку с кроликом и предлагает ребенку покормить его. Недалеко находится банка с водой, на дне лежит морковка. В случае затруднения педагог предлагает ребенку выполнить задание методом проб: «Попробуй достать морковку какой-нибудь палочкой». При этом ребенку предоставляется самостоятельность. После этого педагог просит ребенка объяснить, почему удобно доставать морковку вилкой. Ребенок наблюдает, как кролик ест морковку.

Упражнение «Почему шарик не упал?». Педагог ставит на стол перед ребенком два набора — шарик на кубике. Один шарик совершенно незаметно для ребенка прикреплен гвоздиком к кубику. Педагог говорит: «Будем играть с этими игрушками», — и толкает кубик, на котором незакрепленный шарик. Затем спрашивает ребенка: «Почему упал шарик?» Выслушав ответ ребенка, педагог спрашивает: «Упадет ли второй шарик, если сделать то же самое?» Педагог толкает другой кубик. Шарик, закрепленный на гвоздике, не падает. Педагог спрашивает: «Почему на этот раз шарик не падает?» Ребенку дается возможность исследовать кубик и обнаружить причину, которая удержала шарик от падения, и объяснить, почему шарик не упал. Игра повторяется несколько раз.

Занятие 9. Групповое занятие.

Упражнение «Поезд». Дети в результате обсуждения (с участием психолога) приходят к решению построить, например, поезд из имеющегося в зале разнообразного подручного материала. Они обсуждают форму паровоза, количество вагонов, маршрут и т. д. В процессе самого выполнения замысла возникает необходимость учитывать действия других и возгласо-



вывать с ними возникающие разногласия. Затем вместе с психологом проходит обсуждение процесса взаимодействия детей и анализ полученного результата — подводятся общий итог.

Упражнение «Насос и надувная кукла». Ребенок — надувная кукла, из которой выпущен воздух, — лежит совершенно расслабленно на полу. Психолог (или другой ребенок) накачивает куклу воздухом с помощью насоса: ритмично наклоняясь вперед и произнося звук «с-с-с» на выдохе. Кукла постепенно наполняется воздухом, ее части распрямляются, выравниваются. Наконец кукла надута. Дальнейшее накачивание воздухом опасно — кукла сильно напряглась и может лопнуть. Время окончания надувания определяется по состоянию напряжения тела куклы. После этого из нее вынимают насос, кукла постепенно «сдувается» и «опадает».

Упражнение «Слепой и поводырь». Дети делятся на пары: один из них — слепой (ребенок закрывает глаза), а другой — поводырь. Держась за руки, они молча передвигаются по залу, не сталкиваясь с другими парами. Задача поводыря — познакомить слепого с окружающим его пространством (заполненным различными предметами); позволить ему получить максимум информации, оберегая при этом от возможных опасностей. Поводырю необходимо учитывать характер слепого, его темперамент. Задача слепого — максимально «вслушиваться» в поводыря, повторяя его действия и невербальные указания.

Занятие 10.

Упражнение «Хочу быть счастливым». Педагог рассказывает сказку:

«Жил-был котенок, который очень волновался, вырастет ли он счастливым, и поэтому часто спрашивал у своей мамы:

— Мам! Я стану счастливым?

— Не знаю, сыночек. Я бы очень этого хотела, но сама не знаю, — отвечала мама.

— А кто знает? — допытывался котенок.

— Может быть, небо, может быть, ветер. А может быть, солнце. Они далеко, высоко, им виднее, — отвечала мама, улыбаясь.

И тогда наш котенок решил сам поговорить с небом, ветром, солнцем. Залез он самую высокую беду в их дворе и закричал:

— Эй, небо! Эй, ветер! Эй, солнце! Я хочу быть счастливым!

И услышал он глухой сильный голос, чей он был, он так и не понял, но запомнил на всю жизнь:

— Ты хочешь быть счастливым — значит, будешь счастливым! —

После того как ребенок послушает сказку, он проигрывает ее. Ребенок становится на стул в центре круга и громко кричит последние слова котенка, а педа-

гог громко отвечает: «Ты хочешь быть счастливым — значит, будешь счастливым».

Упражнение «Медитация на счастье». Педагог просит ребенка закрыть глаза и представить самого себя совершенно счастливым. Пусть ребенок мысленно оглядится вокруг и постарается увидеть, кто находится рядом с ним, где все это происходит. Затем ребенок берет альбом и рисует себя — таким, каким он себя увидел.

Упражнение «Счастливый сон». Ребенок закрывает глаза и вспоминает свой самый счастливый сон или придумывает его, если такой сон ему еще не приснился. Затем рассказывает его и рисует.

Занятие 11. Групповое занятие.

Упражнение «Восковая скульптура». Участники, сидящие (стоящие) в кругу с закрытыми глазами, лепят «по цепочке» друг из друга одну и ту же скульптуру. После чего каждый возвращается к приданной ему позе и сохраняет ее до тех пор, пока не будет закончена последняя копия. Затем дети открывают глаза и сравнивают полученные скульптуры. Происходит обсуждение.

Упражнение «Огонь и лед». И.п. — стоя в кругу. По команде «Огонь!» дети начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений каждый ребенок выбирает произвольно. По команде «Лед!» дети застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело. Психолог несколько раз чередует обе команды, меняя время выполнения той и другой.

Упражнение «Паровоз». Дети разбиваются на команды по 4–5 человек, выстраиваются «паровозиком» в затылок друг другу (стоящий сзади держит двумя руками за талию или за плечи того, кто стоит впереди). Все закрывают глаза, кроме первых — вагоновожатых, которые медленно начинают движение. Их задача — аккуратно, молча вести «паровоз», огибая препятствия, не сталкиваясь с другими; задача остальных — максимально «прислушиваться» к стоящему впереди, улавливая и повторяя все изменения в его движениях, тем самым обеспечивая точную передачу информации стоящим сзади. По команде психолога дети останавливаются, первый встает в конец «паровоза», снова продолжается движение, пока все не побывают в роли ведущего и ведомого. Усложнение упражнения: увеличение количества детей в «паровозике», усложнение траектории движения (крутые повороты, ограничение движений по высоте — идти согнувшись и т. п.).

Занятие 12. Групповое занятие.

Упражнение «Я — золотая рыбка». Каждому участнику предлагается описать какой-нибудь известный сюжет, например, сюжет «Сказки о рыбаке и рыбке» от лица каждого из персонажей: старика, старухи, рыбки, моря (можно разделить роли между разными

детьми). При этом остальные участники должны внимательно следить за тем, чтобы рассказывалось именно то, в чем действительно принимал участие данный герой, и задавать провокационные вопросы: «а что ты при этом чувствовал(а)?», «а зачем тебе быть столбовой дворянкой?»

Упражнение «Росток». И.п. — на корточках по кругу; голову нагнуть к коленям, обхватив их руками. Психолог: «Представь себе, что ты маленький росток, только что показавшийся из земли; он растет, постепенно выпрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать тебе расти». Называется часть тела, которая активизируется в данный момент при абсолютной пассивности других. «Один» — медленно выпрямляются ноги; «два» — ноги продолжают «расти», постепенно оживают руки, но пока висят как «тряпочки»; «три» — осторожно выпрямляется позвоночник (от поясницы к плечам); «четыре» — выпрямляются плечи, шея и голова; «пять» — руки поднимаются вверх, смотрим на солнышко, тянемся к нему. Усложняя задачу, можно увеличивать количество этапов «роста» до 10–20.

Упражнение «Японская машинка». Группа рассаживается в полукруг. Участники рассчитываются по порядку, начиная с любого края. Ведущему всегда присваивается номер «ноль». Ведущий может принимать участие в упражнении, но чаще всего он только начинает его и задает темп. Темп отбивается всеми участниками группы следующим образом: на счет «раз» — удар ладонями обеих рук по коленям, на счет «два» — удар правой ладонью, на счет «три» — удар левой ладонью и т. д. Одновременно с ударом правой ладонью ведущий начинает игру, произнося свой номер: «Ноль». На удар левой ладонью он называет номер игрока, который продолжает игру дальше. (При этом участники, приглашая к игре друг друга, должны обязательно сопровождать свое приглашение взглядом.) Далее следует удар ладонями по коленям (все молчат). Участник, допустивший ошибку в выполнении задания, прекращает игру, продолжая, однако, сидеть в полукруге и отстукивая ритм. Ведущий, не меняя темпа, констатирует, например: «Третьего нет», — и продолжает игру. Ошибками считаются: сбой темпа; неправильное называние своего номера или номера партнера; приглашение к игре выбывшего участника или ведущего (если он не играет); приглашение к игре, не сопровождаемое взглядом. Возможные пути усложнения игры: убыстрение темпа, изменение направления расчета участников, расчет нечетными числами или буквами.

Занятие 13.

Упражнение «Украшим комнату». Педагог сообщает, что скоро будет праздник — Новый год; надо украсить комнату, повесить снежинки. Он говорит, что снежинки надо повесить в разные места комнаты: на высокую планку около доски, на гвоздик около картины, на гвоздик около книжной полки и т. д. Затем раз-

дает снежинки и предлагает их повесить. Ребенок должен использовать различные вспомогательные средства — стулья, скамейку, банкетку, которые находятся вне поля зрения. При затруднении педагог помогает найти эти средства и выполнить задание. Все радуются украшениям, и ребенок рассказывает, что ему помогло так высоко повесить снежинку.

Упражнение «Самолеты летят». Педагог предлагает ребенку поиграть с самолетом, гайки которого плохо укреплены. Ребенок должен догадаться выбрать среди предметов, имитирующих орудия труда, гаечный ключ и использовать его для укрепления гаек. В случае затруднения педагог дает возможность ребенку попробовать закручивать гайки различными предметами и выбрать необходимый — гаечный ключ. Затем педагог помогает ребенку закрутить гайки, то есть выполнить практические действия. Затем разворачивается сюжет игры: самолеты заправляются и готовятся к полету; летят; идут на посадку; сели на площадку в аэропорту и т. д.

Упражнение «Качели». Педагог предлагает ребенку рассмотреть первую пару игрушек — кошку и мышку. Затем он просит ребенка покатавать эти игрушки на качелях. Сторона качелей, где сидит кошка, опущена, а где мышка — поднята вверх. Педагог объясняет, что покатаваться игрушкам не удастся: «Кошка — тяжелая, а мышка — легкая». Потом просит ребенка посадить на качели вторую пару игрушек — утенка и цыпленка, качели находятся на одном уровне, и можно катать игрушки. После этого педагог помогает обобщить: «Утенок и цыпленок — легкие, одинаковые, их можно катать на качелях».

Занятие 14.

Упражнение «Рисунок имени». Взрослый просит ребенка представить, что он уже вырос и стал известным мореплавателем или врачом, может быть, знаменитым ученым или писателем. Решено выпустить красивый альбом в его честь. На этом альбоме должно быть написано имя знаменитости, украшают его интересные рисунки. Ребенок с помощью взрослого придумывает, какие рисунки могут быть помещены в альбоме рядом с его именем, описывает их устно, а затем на листе бумаги пишет красиво свое имя и рисует задуманное. (Если ребенок не умеет писать, ему помогает взрослый.)

Упражнение «Скульптура моих хороших качеств». Ребенок-ведущий совместно со взрослым вспоминает свои хорошие качества и подбирает к каждому пластилин определенного цвета. Затем определяет свое главное хорошее качество, размышляет о том, на что оно похоже, как его можно слепить. После этого он добавляет в скульптуру все другие свои хорошие качества.

Упражнение «Передаю прикосновением». Взрослый задумывает какое-то качество, которое ему нравится в ребенке, прикасается к нему, а тот угады-



вает, какие качества задуманы. Это упражнение может быть повторено несколько раз.

Упражнение «Счастливый сон». Ребенок закрывает глаза и вспоминает свой самый счастливый сон или придумывает его, если такой сон ему еще не приснился. Затем рассказывает его и рисует.

Занятие 15

Игра с «Живой веревочкой». Наша «Живая веревочка» лежит на полу. Пока звучит музыка можно танцевать. Как только я выключу магнитофон, и мелодия прекратится, быстро найди ленточку со своим именем и в этом месте возьми за веревочку.

Упражнение «Джаз тела». Сейчас я включу музыку, и мы будем выполнять под нее ритмичные движения. Сначала только поворачивай голову в разные стороны (направо и налево) в разном ритме. Попробуем! Молодец! Теперь двигаются только плечи, то вместе, то попеременно, то вперед, то назад, то вверх, то вниз. Пробуем. Далее — движения рук, потом бедер и ног. А теперь постепенно прибавляем движения по порядку: голова + плечи + руки + бедра + ноги. Танцуем, свободно передвигаемся по всему ковру.

Дыхательное упражнение. Музыка прекратилась. Ложимся на ковер. Делаем вдох-выдох. Прислушиваемся к своему дыханию, оно становится ровнее. Послушай свое сердце, где оно находится? Еще делаем вдох — выдох (3 раза).

Упражнение на релаксацию. «Люди любят мечтать. Помечтаем и мы. Закрой глаза. Представь себе ночное небо с яркими звездами. Где-то там, далеко-далеко, тоже есть жизнь. Мы отправляемся в увлекательное путешествие к загадочной, фантастической Голубой планете.

Мы — команда межпланетного космического корабля землян. Каждый занял свое место. Сейчас корабль поднимается в небо. Вдох — выдох, вдох — выдох, вдох — выдох. Крепко-крепко сожми в кулаках штурвалы и сильно надави ступнями на педали. Держи, держи! Молодец! А теперь отпусти штурвалы и педали. Вдох — выдох. Чувствуешь, как приятная тяжесть растекается по телу и прижимает нас? Корабль взлетает. Нам становится легко. Сейчас важно ровно дышать: вдох — выдох, вдох — выдох, вдох — выдох. Хорошо! Мы почти не чувствуем свое тело, оно легкое, невесомое. Вдох — выдох, вдох — выдох, вдох — выдох.

Мы летим в космосе. На нас приветливо смотрят планеты, приглашая в гости, но наша цель — Голубая планета. Вот она уже близко, яркая, красивая. Давайте сделаем плавную посадку. Снова крепко возьмем за штурвалы, сильно надавим на педали, три раза сделаем глубокий вдох — выдох и отпустим штурвалы и педали. Как плавно и мягко мы сели!

Выйдем из корабля. Представьте, что перед нами океан, где нет воды, а есть только цветы. Они белые, оранжевые, розовые, они повсюду! У каждого цветка

голубой стебелек. Понятно, почему планета кажется совсем голубой? В этом океане цветов живут необычные существа с прозрачными крылышками и огромными голубыми глазами. Это и есть наши соседи, жители Голубой планеты, — Чистокрылышки. Они рады нам, улыбаются, мы им нравимся, они предлагают нам свою дружбу и нежность. Они протягивают нам свои руки и чистые крылышки. Мы тоже протягиваем им руки и чувствуем, как в наше тело входят добро, радость и теплота. Мы возьмем эти добро, радость и тепло с собой и поделимся счастьем с мамами, папами, бабушками, дедушками, братьями и сестрами, с друзьями, со всеми людьми планеты Земля».

Упражнение «Рисование Чистокрылышки». «Возьми контур человека и попробуй нарисовать Чистокрылышка — жителя Голубой планеты. Рисунок мы вырежем, приклеим к макету планеты и повесим в кабинете на память о прошедшем занятии. Спасибо, ты замечательно поработал сегодня! До свидания».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. — М.: Изд-во Минобразования РФ, 1998. — С. 85–92.
2. Батурин Н.А., Выбойщик И.В. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов. — Т. 2. — Челябинск: ЮУрГУ, 2000. — С. 116–127.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство в 2-х частях. — М.: Генезис, 2001. — 160 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Психология. — М., 2000.
5. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1981. — 224 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 тт. — Т. 4. — М., 1984. — 432 с.
7. Галажинский Э.В. Некоторые психологические проблемы изучения самореализации личности // Современная психология: состояние и перспективы. — Т. 2. — М., 2002.
8. Залевский Г.В., Завертяева А.А. Состояние беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и возможности его коррекции // Сибирский психологический журнал. — 2016. — №61. — С. 78–90.
9. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоциальноэтическая модель развития человека и его здоровья // Сибирский психологический журнал. — 2009. — №33. — С. 99–103.
10. Залевский Г.В. К истории, состоянию и проблемам современной клинической психологии // Сибирский психологический журнал. — 1999. — №10. — С. 53–56.
11. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. — М.: ИП РАН, 2007. — 336 с.



12. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный подход. — Томск: ТГУ, 2000.
13. Кузьмина А.С. Выученная беспомощность в контексте когнитивно-бихевиорального направления // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. — 2010. — №7. — С. 290–292.
14. Кулаков С.А. Практикум по интегративной психотерапии психосоматических расстройств. — СПб: Речь, 2007. — 294 с.
15. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. — М.: Просвещение, 1989. — 92 с.
16. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: МГУ, 1990. — 196 с.
17. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Власовой и др. — М.: Просвещение, 1981. — 119 с.
18. Психологическое консультирование: проблемы, методы, техники / Под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. — Ростов-на-Дону: Южно-Российский гуманитарный институт, 2000.
19. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основания психологического и психопатологического исследования. — Томск: ТГУ, 1988.
20. Скоромец А.П., Крюкова И.А., Семичова И.Л., Шумилина М.В., Фомина Т.В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции [Электронный ресурс] // Лечащий врач. — 2011. — №5/11. — URL: <http://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/> (дата обращения 14.05.2013).
21. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990. — 96 с.
22. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для педагога-дефектолога. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 180 с.
23. Ульenkova У.В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. — М., 1983. — 38 с.
24. Ульenkova У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учебное пособие. — М.: Академия, 2007. — 176 с.
25. Фадиha Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. — Балашов: Николаев, 2004. — 68 с.
26. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. — М.: Генезис, 2006. — 176 с.
27. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб: Речь, 2005. — 477 с.

Прикладные исследования



А.А. Пономаренко

Качество жизни как маркер человеческого счастья

Пономаренко

Анастасия Александровна — генеральный директор Международного научного общества психологической помощи населению и профилактики старения (www.zamolodost.ru). Практикующий психолог. Специалист в области возрастной психологии. Член Федерации психологов образования России.

В статье рассматриваются основные причины недовольства качеством жизни среди молодых людей — студентов вузов и колледжей. На основе исследования жизнестойкости как интегральной характеристики качества жизни студенческой молодежи, автор предлагает возможные пути повышения качества жизни. Статья может представлять интерес для студентов-психологов, специалистов психологических служб вузов, колледжей, психологов-консультантов.

Ключевые слова: качество жизни, жизнестойкость, преодолевающее поведение, психологическая защита, студенческая молодежь.

Качеством собственной жизни человечество массово озаботилось не так уж и давно — в середине 20 века. Нет, попытки были и раньше — Бердяев еще в 1918 году озадачился «качеством бытия» народов. Но то были все больше попытки философские. В прикладном же аспекте этот вопрос заинтересовал общественность только после Второй мировой войны. Когда научный прогресс вышел на такой уровень, что соседям просто так войну не объявишь. Когда на смену тяжелому физическому труду пришла автоматика. Когда химики и биологи произвели пищевую революцию — голод практически перестал угрожать европейскому населению.

Страх за свою жизнь несколько отступил, появилось много свободного времени — вот тогда человек и озаботился вопросом: что жизнь моя? Какого она, в принципе, качества?

Джон Кеннет Гэлбрейт, экономист, определил понятие качества жизни как «возможность потребления благ и услуг». А если рассматривать качество жизни в контексте психологии — например, в рамках теории К. Роджерса, — то в основе высокого качества жизни лежит возможность реализации личностного потенциала. Любой врач свяжет качество жизни с умением больного адаптироваться к физиологическим изменениям, возникающими в результате болезни. А для жителя маленького городка, работающего на местном заводе, качество жизни связано часто связано с выплаченной вовремя зарплатой.

Вопрос качества жизни далеко не однозначный. От чего зависит этот феномен? От количества денег? О том, что «богатые тоже плачут», известно давно. От социального статуса? Любой психолог сталкивался с высокостатусными и одновременно очень несчастными клиентами.

Определений «качества жизни» сегодня существует множество, но при этом ученые пришли к редкому в научном мире единодушию: это понятие необходимо разделить на 2 вида: субъективное и объективное. К последнему относится всё экономически-социальное: возможность потребления товаров, экологическая обстановка, размер пенсий и ВВП на душу населения. То есть то, чем любят оперировать экономисты.

Для простого человека куда важнее субъективное ощущение качества жизни. Многие вообще ассоциируют это понятие с понятием «счастье». Я счастлив — качество жизни высокое. Я несчастен — низкое, просто ужасное у меня качество жизни. Несмотря на заводы, дворцы и пароходы. Психологи давно склоняются к мысли, что качество жизни — понятие ощущаемое. Что нужно различать образ жизни, уровень жизни и качество жизни. И то, что последнее связано с эмоциями, — несомненно. А также с отсутствием разрушительных стрессов и возможностью удовлетворять собственные потребности.

И тут необходимо взять небольшую паузу. Все-таки потребности у всех разные, отношение к стрессам — тоже. Кого-то и смерть соседского котенка способна довести до клиники неврозов. Так есть ли универсальный рецепт? Есть ли оно, то самое «сдобное счастье по розовым талонам», о котором так грезил герой романа Е. Замятина «Мы»?

В 2016 году вместе с психологом, профессором кафедры психологии и педагогики факультета дистанционного обучения МГППУ М.А. Одинцовой мы провели интересное исследование взаимовлияния жизнестойкости и качества жизни у современной студенческой молодежи.

Опрос проводился в городе Москве, было опрошено 200 студентов престижных колледжей (например, медицинских) и вузов (ФГБОУ ВО РНИМУ им. Пирогова, НИТУ МИСиС, МГУ им. Ломоносова). Объективно — их качество жизни должно быть выше, чем у молодых людей маленького моногорода, где закрылось единственное предприятие.

Мы использовали следующие методики: «Мир, в котором я живу» (методика И.А. Буровихиной в адаптации М.А. Одинцовой, 2015), опросник «Психологическое благополучие личности» (методика К. Рифф в адаптации и модификации Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко, 2005), «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2007), опросник Г.М. Зараковского (Г.М. Зараковский, 2011), опросник «Ролевая виктимность» (М.А. Одинцова, 2011), «Шкала экзистенции» (И.Н. Майнина, А.Ю. Васанов, 2011), «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин, 1991).

В результате исследования выяснилось, что причин, по которым молодые люди недовольны собственной жизнью, не так уж и много:

— недовольство самим собой — 20,36%

- недовольство политической обстановкой — 10,5%
- недовольство социально-экономическим положением — 8,7%
- недовольство деятельностью — 6,2%

Получается просто удивительная картина! Главная причина недовольства — со значительным отрывом от остальных — недовольство самим собой. И основные характеристики, лежащие в основе недовольства, — самые что ни на есть прозаические:

- мешает характер — 28,7%
- не хватает здоровья — 19,23%
- недостаточно способностей — 17,93%
- трудности в личной жизни — 26,73%

Напрашиваются интересные выводы: основные характеристики, входящие в конструкт недовольства самим собой, зависят... правильно, от самого человека. Получается парадокс. Человек недоволен качеством собственной жизни, однако, причины недовольства он может спокойно устранить. И молодой возраст будет в этой ситуации огромным подспорьем. Ведь молодости свойственно ломать стереотипы, стремиться преодолевать трудности, менять окружающий социум.

Например, если взять такую распространенную причину недовольства, как «мешает характер». Что за этим скрывается? Очевидно, что неконструктивное поведение и неадекватные реакции. Как правило, за трудностями характера стоит низкая поведенческая активность, пессимизм, аутоагрессия, повышенная раздражительность.

В процессе взаимодействия с другими людьми такие лица чаще всего стремятся к снижению социальных контактов, и при возникновении сложных ситуаций пытаются избежать обсуждения проблемы. И бегают по замкнутому кругу: нерешенность проблемы ее усугубляет, а решить ее не позволяет избегание общения. И все это называется умным и, главное, оправдывающим словосочетанием «мешает характер».

Сформировать другие стереотипы реагирования, научиться конструктивно общаться — это требует усилий. А прилагать усилия большинство молодых людей не приучено. Все ищут мотивацию и креативность. А без оных да с помощью силы воли — нет, увольте!¹

Несмотря на огромное количество книг по правильным коммуникациям, наличию тренинговых программ по эффективному общению многие молодые люди предпочитают играть роль жертвы и продолжать считать, что высокому качеству жизни мешает их собственный характер. Так проще. Всегда есть оправдание собственной никчемности.

Если говорить о недостаточности способностей, то люди, недовольные качеством жизни, сами ставят себе барьеры в достижении собственных целей. Они вдруг решили, что не смогут. А то, что у других получается, так это... далее идет список объяснений, по-



чему другие могут, а он нет. А спроси его, что он сделал для того, чтобы получилось? Скорее всего, вразумительного ответа получить не удастся.

Человек, считающий свое качество жизни высоким, к собственной деятельности относится творчески. Пробует различные варианты. Думает, как достичь целей, а не о том, как избежать поражения.

Что же касается здоровья, то в современном мире возникла странная ситуация. Молодые недовольны собственным здоровьем! Еще лет 30 назад такое было просто невозможно представить.

Конечно, следует признать, что поговорка «Здоровье не купишь» безнадежно устарела. Теперь хорошее здоровье — один из самых дорогих товаров.

Однако, исследование проводилось среди молодежи, у которых еще нет возрастных изменений организма. Это значит, что для профилактики заболеваний и хорошего самочувствия им нужно не так много. Какие-то элементарные вещи в виде зарядки, отсутствия ежедневных гамбургеров и достаточного количества сна. Несколько наивно надеяться на хорошее здоровье, будучи завсегдатаем Макдональдсов и ночных бдений в соцсетях. Тогда как элементарная зарядка и отсутствие фастфуда могут значительно улучшить основные функциональные показатели здоровья. Скучно? Зато действительно! Но все жаждут волшебных микстур — чтоб хорошее здоровье, но без усилий.

Однако, опираясь на результаты исследования, можно сделать оптимистичный вывод. Очень многое для повышения качества жизни человек способен сделать самостоятельно. Ведь главная причина низкого качества жизни есть причина психологическая. Это вполне можно исправить, изменив поведение. А что такое поведение? Это навык. А любой навык трениру-

ем, умножаем, изменяем. Значит, и контроль над качеством собственной жизни в большей степени находится в наших руках. Я могу контролировать качество собственной жизни — ну, не чудесно ли? Ведь все, что я могу контролировать. — я могу менять по собственному разумению.

Меняйте пассивную жизненную позицию на активную — и будет вам счастье. То есть высокое качество жизни. И это не пустые слова, а результаты психологического исследования.

Не пытайтесь изменить сразу все и кардинально — очень высок риск сорваться. Наш мозг очень не любит перемен, ибо стабильность = безопасность. Безопасность крайне важна для выживания вида. Так что матушка-природа позаботилась о том, чтобы человек не жаждал перемен.

Идти напролом, против природы, вряд ли разумно. Попробуйте ее обмануть. Меняйтесь постепенно. Тем более что никаких стахановских рывков для высокого качества жизни не нужно.

Уделяйте 20 минут ежедневно простым физическим упражнениям. В крайнем случае, ходите лишнюю остановку пешком. Физическая активность постепенно войдет в привычку. И при ее отсутствии вам будет некомфортно. В будущем это спасет вас от ранней встречи с нашей «оптимизированной» медициной и позволит дожить до того благословенного времени, когда почки или печень можно будет менять так же легко, как сегодня зубы.

Растите профессионально! Не надо уверять всех вокруг, что самое главное — связи и деньги². Это, как говорится, желательное, но недостаточное условие для профессионального успеха. Кто знает о вашей ценности? Вы пишете статьи на известные интернет-

¹ Между тем, истории почти всех людей, добившихся хоть сколько-нибудь значимых успехов — в мирное время или на войне, — из раза в раз подтверждают одну и ту же закономерность. А именно: чтобы чего-то достичь, мало «поймать волну» (иногда она не приходит вообще), мало дожидаться «прилива бешеного вдохновения» (к ленивым людям оно не приходит почти никогда). Зато всегда на каком-то этапе приходится проявлять силу воли, стискивать зубы и кулаки, говорить себе: «А я все равно это сделаю». Вопреки лени, страху, неуверенности в себе, насмешкам окружающих и отсутствию необходимого опыта. Редкие исключения (когда удается «поймать удачу») лишь подтверждают правило. Да и они, при внимательном рассмотрении, тоже подтверждают указанную выше закономерность — в большинстве случаев. Ведь, например, даже если человеку удастся получить в наследство процветающее предприятие, приносящее большие прибыли, он не должен расслабляться и «стричь купоны». Если он не будет напрягаться, не научится (в ускоренном темпе) управлять предприятием, не подберет грамотную команду или не наладит контакт с уже существующей — предприятие очень скоро развалится. И человек опять останется ни с чем, кроме воспоминаний об «упущенном счастье» (прим. ред.).

² Здесь надо четко разделять полезные и бесполезные связи. Одно дело — быть «своим» в кругу сыновей и дочек богатых и успешных родителей. Весело проводить с ними время, тратя при этом большие деньги на развлечения (а иначе тебя не примут в свой круг). Такие связи почти бесполезны, если только не удастся удачно жениться или выйти замуж за «богатенького». Но даже такой брак, скорее всего, не состоится, если родители жениха (или невесты) не увидят в тебе «своего» человека — волевого, настойчивого, готового «пахать» на общее семейное дело. Второй тип связей (полезных) — с серьезными деловыми людьми, делающими «большой бизнес». Но они не станут поддерживать знакомство, если не увидят в тебе полезного, надежного, трудолюбивого и ответственного человека. А еще лучше — состоявшегося профессионала. Таким образом, возвращаемся к тому, о чем и уже сказали: без умения проявлять силу воли и действовать через «не могу», «не хочу», «не нравится» — путь к полезным связям, а значит, и деньгам закрыт (прим. ред.).

³ Здесь напрашивается вопрос: «А ты уверен, что твой профессионализм и качество работ уже настолько высоки, чтобы кто-то захотел за них заплатить?» (прим. ред.).

порталы, в журналы? Участвуете в конференциях? Предлагаете сторонним организациям программы по психологическому образованию школьников, которые разработали лично? Уверю вас, что просто огромное количество учреждений с удовольствием примут ваше предложение. Вы сможете апробировать программу, пополнив свое профессиональное портфолио. Учреждение сможет прислать хороший отчет в вышестоящую инстанцию.

Да, это будет бесплатно. Привыкните к мысли — на первых порах вам придется делать очень много бесплатной работы. Пока вы будете работать на соб-

ственное имя, платить вам будут мало и не всегда. Зато потом, когда имя будет работать на вас, ваше материальное положение, безусловно, будет иным. Можно, конечно, гордо вскинуть голову: «Бесплатно только воробьи чирикают! Я бесплатно работать не буду»³. Ваш выбор. Так с гордо вскинутой головой и просидите всю жизнь непризнанным гением. Плюя огнем в окружающих.

Пока вы будете искать оправдания собственной лени, обижаться на жизнь — она спокойно пройдет мимо. Мимо вас, вашего здоровья, ваших профессиональных амбиций. Не обидно?

Книжная полка



А.И. Донцов, Д.А. Донцов Методологические и диагностические основы практических исследований детских, подростковых и юношеских групп и коллективов

Донцов Александр Иванович — профессор, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова».

Донцов Дмитрий Александрович — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова».

Окончание. Начало см. в журнале «Вестник практической психологии образования» №1 за 2017 год.

В основу статьи легла глава 4 из одноименного профессионального социально-психологического пособия, которое является научно-методической базой для разного рода практической психолого-педагогической и социально-психологической деятельности с детьми, подростками и юношеством: с 6–7 лет до 21–23 лет. В статье раскрывается микрогрупповая технология (микрогрупповой подход), использующаяся, в частности, в качестве универсального средства осуществления развития психосоциальных (коммуникативных) качеств личности, социально-инклюзивного образования, группового сплочения и социальной адаптации в интерактивных формах — в любого рода группах и небольших коллективах.

Ключевые слова: диагностика, социально-психологические исследования, учебные группы, микрогруппы, микрогрупповая технология.

Полная версия пособия «Методологические и диагностические основы практических исследований детских, подростковых и юношеских групп и коллективов» представлена в электронной версии журнала на CD-диске.

Посвящение от авторов: светлой памяти организатора социально-психологической науки Михаила Юрьевича Кондратьева, в контексте научно-практических исследований которого мы методически понимаем диагностику отношений межличностной значимости.

Общение, обучение и социальная инклюзия в учебных коллективах и различных малых группах посредством микрогрупповой психотехнологии

Применение социально-психологических и психолого-педагогических технологий в работе с различными категориями обучающихся даёт возможность для создания в средних, средних специальных и высших учебных заведениях оптимальных образовательных условий для продуктивного обучения и развития личности школьников и студентов, для их всестороннего личностного формирования и становления.

Здесь, по нашему мнению, одну из ведущих ролей играют применяемые в целостном педагогическом процессе методы активного (интерактивного) обучения.

Интерактивные методы и методики могут и должны применяться и в рамках инклюзивного образования, а также в процессе проведения любой психолого-педагогической и социально-психологической работы с разными категориями обучаемых, в том числе и с детьми, подростками, юношеством с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с особыми потребностями в обучении.

Интерактивные технологии можно и нужно применять в процессе деятельности разнообразных отделений дневного пребывания, в ходе психолого-развивающей работы с разновозрастными категориями лиц, посещающих центры социального обслуживания (ЦСО) и другие подобного рода учреждения. В данном контексте указанные технологии становятся реабилитационными в плане развития личности, формирования коммуникативных навыков, раскрытия творческого потенциала людей, имеющих ОВЗ и особые потребности в обучении и развитии. В этом смысле, используемые коммуникационные технологии являются ещё и психосоциальными технологиями реабилитации, реадaptации, ресоциализации.²

Предлагаем всем коллегам всецело использовать разработанный нами на основе классических педагогических технологий и методов активного обучения, особый микрогрупповой подход — метод микрогрупп, применяя его в педагогической работе с различными категориями и группами обучающихся, а также реализуя его в процессе разного рода реабилитационной психологической и социальной деятельности.

Под классическими педагогическими технологиями и методами интерактивного обучения мы имеем в виду т. н. *сократовский метод* («задание тематических вопросов»), *метод словесного обучения*, *метод проблемного обучения*, *метод проектов*, *метод диалога*, *метод развивающего обучения*, *метод интроспективного анализа* и т. д.

Проанализируем далее во всех деталях психолого-педагогическую и психосоциальную технологию микрогрупп.

Метод микрогрупп — это комплексный метод (способ) активного (интерактивного) обучения, полезный и эффективный в ходе проведения семинаров и практических занятий, а также развивающих социально-психологических занятий любого рода, проводимых в малых группах.

Метод микрогрупп применяется нами в психолого-педагогической и психосоциальной деятельности со школьниками, студента-

ми и слушателями как способ обучения, коммуникации и получения обратной связи в процессе преподавания разнообразных учебных предметов и дисциплин, а также проведения разных дополнительных занятий.

Методика микрогрупп используется нами в ходе проведения занятий на всех возможных формах очного обучения и образования. Мы используем технологию микрогрупп с целью непосредственного осуществления обучения в интенсивных, коммуникативно-познавательных и наглядных формах.

Мы свидетельствуем также, что наши разновозрастные обучающиеся и подопечные (клиенты) с особыми потребностями в обучении, с ОВЗ с удовольствием и радостью принимают участие в занятиях, осуществляемых посредством технологии микрогрупп. Таким образом, наши обучаемые и клиенты развивают свои коммуникативные навыки, а также эффективно интегрируются в свои учебные и другие коллективы, например, в различные группы дневного пребывания, имеющиеся в ЦСО, и т. д.

Метод микрогрупп как способ проведения семинаров, коллоквиумов, обсуждений, практических занятий, групповой работы

Основные общие положения микрогруппового подхода.

Технология микрогрупп осуществляется в качестве активного (интерактивного) метода обучения и развития личности, подлежит использованию в ходе проведения любого по содержанию семинарского, практического, развивающего занятия с какой-либо группой людей, объединённых общими целями и задачами (учебными, развивающими и т. д.).

Метод микрогрупп применяется после подробно-теоретического (лекционного, консультативного, просветительского) рассмотрения с группой обучающихся или клиентов одной информационно-содержательной темы и/или нескольких информационных тем, содержательно и по смыслу объединённых в общий смысловой раздел.

Микрогрупповой способ проведения каких-либо тематических занятий показан начиная с младшего школьного возраста и заканчивая пожилым возрастом, хотя методика микрогрупп является наиболее эффективной в работе именно с детско-подростково-юношескими группами и коллективами.

Состояние здоровья и физические возможности людей при проведении занятий посредством микрогрупповой технологии практически **не** значимы.

¹ Социальное — относящееся к обществу, возникшее под влиянием происходящих в обществе процессов.

² «Ре» — «приставка», в научных психологических терминах обозначающая одну из следующих идей (предпосылок, смыслов, значений): 1) возобновление, восстановление или повторение чего-либо, например, действия, мысли, переживания; 2) противоположное направление или противодействие чему-либо, кому-либо, например, «реакция» (ответная), «реабилитация» (восстановление — противодействие дезадаптации), «ресоциализация» («повторная» социализация).



Микрогрупповой подход имеет следующую технологию осуществления (производится таким образом).

Группа людей в 15–30 человек делится на микрогруппы — на 3–7 микрогрупп по 3–8 человек в каждой микрогруппе.

Каждая из микрогрупп выполняет специфическое (специальное, отдельное) для всей данной конкретной микрогруппы задание.

На каждое смысловое задание, на каждую содержательную форму, в которой «опредмечивается» данный метод микрогрупп (см. ниже), конкретной микрогруппе отводится от 5–10 до 15–20 минут на подготовку — в зависимости от сложности выполняемого задания, количества участников микрогруппы и контекстной ситуации смыслового взаимодействия.

Одна и та же микрогруппа, или малая группа в 6–8 человек общего состава (если людей в целом немного), в некоторых случаях может выполнять несколько творческих заданий (см. ниже).

Деятельное творческое участие лица, ведущего занятие (преподавателя, консультанта, психолога, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по социальной работе, реабилитолога и т. д.), во всём данном процессе, включая подготовительную работу микрогрупп, выполняющих разнообразные задания, — настоятельно рекомендуется и является условием эффективности проводимого занятия.

Общее время занятия — 1–2 академических часа — в зависимости от объёма пройденного (рассмотренного, обсуждённого, осмысленного, пережитого) и прорабатываемого материала (содержательного раздела, информационной темы и т. п.), от «заданной» временной ситуации и от физиопсихосоциальных особенностей контингента той группы, с которой проводится занятие.

Наименования и **содержательные формы** проведения метода микрогрупп.

1. «Тезисы» — микрогруппа составляет тезисы по всему пройденному (изученному) на данный момент информационному материалу.

Как правило, оговаривается количество тезисов (не больше 6–8).

Обучающимся (клиентам) разъясняется, что тезис в данном случае — это повествовательное предложение (информационно насыщенная фраза), состоящая из 8–12 «понятийных» слов (то есть предложение должно хорошо восприниматься на слух), заключающее в себе достаточно большой конкретно-фактический объём информации.

Основная содержательная задача данной микрогруппы — **не** дробить известную им информацию, а наоборот, укрупнять (синтезировать) её. В тезисах, по возможности, необходимо обойтись без простого перечисления фактов. Кроме того, тезисы не должны носить характер прямых определений каких-либо терминов или понятий.

Все тезисы должны быть логически объединены общим смысловым контекстом — в соответствии с рассмотренным ранее материалом.

2. «Понятия и термины» — микрогруппа по всему пройденному (усвоенному) на текущий момент информационному материалу составляет тезаурус (терминологический понятийный словарь).

При выполнении этого задания в первом случае выбираются термины и/или понятия из рассмотренного ранее содержания и даётся их краткое определение или характеристика.

Для возможного усложнения задания, во втором случае, микрогруппе предлагается выбрать из всего проанализированного ранее материала 10–15 терминов и понятий в качестве самых важных (основных), а затем объяснить (доказать), почему именно эти термины или понятия являются таковыми.

3. «Схема» — микрогруппа по всему пройденному (осмысленному) на настоящее время материалу составляет **одну** схему.

Схема может быть подробной или краткой, что оговаривается ведущим заранее. В любом случае, схема должна состоять из ряда структурных блоков. Каждый из блоков должен включать в себя одно, максимум — два слова (понятия), что тоже оговаривается предварительно. Блоки должны быть соединены стрелками (одно- или разнонаправленными) с другими структурными блоками.

Обращается внимание на логику построения схемы из нескольких блоков и на корректность представленных блоков (например, по широте-узости охвата содержания информации и т. д.).

4. «Символ» — микрогруппа весь пройденный (проанализированный) ранее информационный материал должна отразить в символической форме — в виде одного(!) символа.

Это может быть рисунок, геометрическая фигура, какой-либо сложный знак, символ может выглядеть как т. н. лейбл и т. д.

В данной работе нельзя использовать какие-либо надписи, буквенные обозначения и т. п. Символ может состоять из нескольких частей (желательно логически связанных друг с другом), но при этом символ должен иметь единое (объединяющее) смысловое начало и связанное информационное графическое (рисуночное) содержание.

5. «Поэты» — микрогруппа весь пройденный (интерпретированный) до того информационный материал должна отразить в виде четверостиший (в крайнем случае — двустиший).

Если у обучающихся (клиентов) не складываются рифмованные строки, то допускается (но не приветствуется) «белый» стих.

Количество четверостиший (двустуший) не ограничено — важно, чтобы в них была наиболее полно отражена смысловая суть проработанного ранее материала (части материала).

Обучающий и развивающий эффект, помимо прочего, в данном случае достигается ритмизацией и смысловым повторением материала, звучащего в стихотворной форме.

6. «*Артисты*» — микрогруппа по всему пройденному (изученному) материалу разрабатывает (составляет) сценарий, распределяя при этом внутри своей микрогруппы различные роли, репетируя своё выступление и представляя затем весь пройденный материал (его основное содержание) в виде миниспектакля.

Эффект осознания достигается посредством творческих элементов (приёмов) усвоения материала.

В данном случае можно увеличивать время на подготовку до 30–40 минут, в случае если этот вариант технологии микрогрупп используется в отдельно взятой малой группе в целом.

7. «*Эксперты*» — микрогруппа содержательно комментирует выступление каждой (или — нескольких) из вышеперечисленных микрогрупп (микрокоманд обучающихся, клиентов, выполняющих одно или несколько из приведённых выше творческих заданий).

Микрогруппа экспертов задаёт уточняющие вопросы и высказывает своё третейское мнение.

В некоторых ситуациях допускается выступление данной микрогруппы т. н. прокурорами — когда члены этой микрогруппы содержательно критикуют работу каждой из вышеназванных микрогрупп, что обычно не приветствуется.

Эксперты, как правило, осуществляют конструктивную критику — предлагают, возможно, свои варианты тезисов, понятий, схем, символов и т. д. Подразумевается, что члены этой микрогруппы (эксперты) уже хорошо усвоили переработанный ранее информационный материал и на текущий момент могут свободно в нём ориентироваться (что до этого уже доказали).

В заключение подчеркнём самые важные особенности проведения групповых и коллективных занятий по методу микрогрупп.

В зависимости от числа лиц, присутствующих на занятии, количество микрогрупп и число участников каждой микрогруппы может варьироваться.

На подготовку каждой из микрогрупп может отводиться от 5 до 40 минут — в зависимости от количества и содержательного объёма выполняемых данной микрогруппой творческих заданий, а также от физиопсихосоциальных характеристик членов группы. В случаях осуществления занятия посредством не одной, а нескольких вариаций технологии микрогрупп (см. выше) время на подготовку для всех микрогрупп должно быть унифицировано (едино).

Задания раздаются и объясняются ведущим в начале занятия одновременно, но последовательно, по очереди всем микрогруппам.

Те микрогруппы, которые занимаются схемой и символом, должны обязательно перенести их на дос-

ку для всеобщего обозрения (особенно — для микрогруппы экспертов).

Приветствуется (желательно) использование соответствующей мультимедийной техники, что позволяет эффективно отображать тезисы, понятия, схемы, символы и т. д.

И, опять же (как уже говорилось выше), чтобы занятие было высокорезультативным, настоятельно рекомендуется деятельное и творческое участие в нём самого субъекта деятельности (ведущего). Сюда входит и его помощь каждой микрогруппе в ходе подготовки (выполнения задания).

Перед началом проверки выполнения заданий ведущему необходимо убедиться в том, что все микрогруппы выполнили задания и могут эффективно слушать и продуктивно понимать друг друга, так как в этом случае психолого-педагогический и социально-психологический эффект от занятия многократно повышается.

Участники микрогрупп самостоятельно выбирают того (тех), кто будет озвучивать проделанную ими работу от лица данной конкретной микрогруппы. В особых случаях это делает сам ведущий.

Выступления представителей микрогрупп начинаются в той последовательности, в которой давались задания, и производятся в заданном заранее порядке (по предварительной договорённости) или же осуществляются по желанию (тем не менее, все микрогруппы должны уже к этому моменту завершить выполнение своего задания).

Микрогруппа экспертов в процессе осуществления докладов подробно анализирует все выступления и после каждого доклада содержательно (и, что весьма желательно, положительно) комментирует выступление каждого представителя микрогрупп и выполнение задания каждой из микрогрупп в целом.

Положительные эффекты микрогрупповой технологии происходят и имеют место в силу того, что обучающиеся или клиенты ещё раз обобщают и запоминают пройденный (рассмотренный, проговоренный, осмысленный) ранее информационный материал.

При этом задействуются зрительные, слуховые и двигательные каналы восприятия и усвоения информации; наряду с этим создаются условия для эффективности мнемонических приёмов запоминания и т. п.

Особо отметим, что метод микрогрупп может применяться в разных социально-психологических условиях.

Микрогрупповая психотехнология может выступать как дополнение к основополагающим психолого-педагогическим и психосоциальным методам в условиях инклюзивного образования, в работе с учащимися с особыми потребностями в обучении, в работе с обучающимися или клиентами с ОВЗ, о чём, в частности, пишет Татьяна Ивановна Бонкало.

Микрогрупповая психотехнология также может выступать как элемент психолого-педагогической де-



тельности психологов и педагогов-воспитателей закрытых образовательных и воспитательных учреждений, о социально-психологической специфике которых, в частности, писал Михаил Юрьевич Кондратьев в книге «Социальная психология закрытых образовательных учреждений».

В заключение анализа технологии микрогрупп заявим и подчеркнём, что для осуществления на практике метода микрогрупп человек, проводящий такое занятие (преподаватель, психолог, реабилитолог и т. д.), должен обладать определённым авторитетом у группы, коллектива.

Термином «авторитет», согласно научному мнению Михаила Юрьевича Кондратьева и Юрия Михайловича Кондратьева, высказанному в книге «Психология отношений межличностной значимости», обозначается «... внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности; ... и формирование отношений авторитетности, и их реализация происходит в совместной деятельности и в общении». Нам кажется, что М.Ю. Кондратьевым и Ю.М. Кондратьевым выявлено в этом понятии его ключевое содержание. Применительно к отношениям авторитетности это означает принятие следующей модели, предложенной Михаилом Юрьевичем Кондратьевым: индивидуальные особенности авторитетного лица → процесс отработки, формирования авторитетных отношений в условиях совместной деятельности и общения → идеальная (внеактуальная) представленность авторитетного лица в сознании другого → реализация отношений авторитетности в совместной деятельности и общении.

Нам представляется, что Ю.М. Кондратьев составил абсолютно адекватную схему формирования данного рода отношений.

Теперь, завершая подробный разговор о технологии микрогрупп, рассмотрим то, что можно содержательно почерпнуть из неё помимо всех рассмотренных выше аспектов. Имеем в виду системный анализ поведения и взаимодействия лиц, в процессе общения выполняющих задания и осуществляющих совместную

деятельность в рамках микрогрупповой технологии. Для этого анализа параметров деятельности и общения людей мы как авторы предлагаем следующее.

С целью осуществления психолого-педагогического анализа общения и деятельности обучающихся (клиентов) в процессе выполнения ими указанных выше заданий в рамках микрогруппового метода преподавателю (психологу) рекомендуется наблюдать за ними по разработанным нами нижеследующим стандартам (табл. 1).

После проведения наблюдения целесообразно осуществить системный анализ его результатов. Собранный материал служит в качестве общей профессиональной информации о наших обучаемых (клиентах).

Путём наблюдения мы отмечаем наиболее актуальные затруднения обучающихся или клиентов в процессе их творческой активности и коммуникации. Далее логично сделать психолого-педагогические и психосоциальные выводы о преобладающих в тех или иных случаях взаимодействиях реакций и проявлениях наших подопечных.

Затем целесообразно, в ходе индивидуальных бесед и/или групповых консультаций, дать обучающимся или клиентам психолого-педагогические и социально-психологические рекомендации относительно адекватности и продуктивности их эмоционально-чувственного реагирования, экспрессивных реакций, форм общения и деятельностного взаимодействия. Все эти вопросы нужно обсудить всем и каждому со всеми заинтересованными лицами: с отдельными одноклассниками, с членами своей и других микрогрупп, со всей их общей малой или средней группой в целом и с ведущим.

В заключение заметим, что в процессе социально-психологического анализа и интерпретации результатов занятий, проводимых по методу микрогрупп, и в ходе научного анализа результатов стандартизированного системного наблюдения (см. выше) за разными малыми группами *выявляются также отношения референтности*, то есть аспекты микросоциального и, отчасти, мезосоциального значения для субъекта окружающих его людей как уникальных персон.

Объект (субъект, явление, процесс) <i>внимания, поведения, деятельности наблюдаемого субъекта</i>	<i>Высказывание</i> (направленность вербальной активности; локализация, конкретизация речевой деятельности)	<i>Действие</i> (движение, акт поведения, поступок)	<i>Экспрессивная</i> (невербальная, двигательная) <i>реакция</i> (пантомимика)	<i>Вид, форма</i> (характеристика) <i>выражаемой эмоции</i>	<i>Проявление</i> чувственного и/или когнитивного <i>отношения</i> (к явлению, процессу, объекту, другому субъекту)

Табл. 1. Авторский протокол-таблица ведения (осуществления) включенного стандартизированного систематического наблюдения за психологическими реакциями и «деятельностными» проявлениями субъектов общения

Референтность — это социальное отношение личностной значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. Основанием референтного выбора является ценностный фактор значимости для конкретной личности каких либо других лиц. Это вынуждает субъекта проявлять высокую избирательность в отношении тех лиц в группе, чья позиция для него наиболее актуальна. Мера референтности какого-либо члена группы, — это «удельный вес» *предпочтительности этого субъекта* как для какого-либо другого конкретного лица из группы, так и для всех других лиц, входящих в эту группу.

Основываясь на научном подходе Артура Владимировича Петровского, Михаил Юрьевич Кондратьев и Юрий Михайлович Кондратьев в научно-методологической книге «Психология отношений межличностной значимости» утверждают, что «В любой реально функционирующей группе постоянно возникают проблемные ситуации, когда членам группы для принятия того или иного решения необходимо соотнести свои взгляды, мнения, позиции. Отдельный член группы обычно не стремится «перебрать» мнения всех своих партнёров по сообществу, чтобы сориентироваться в обстановке, проверить справедливость своих взглядов и утвердиться в правильности выбранных им стратегии и тактики поведения. Для решения этой задачи он, как правило, обращается к мнению лишь одного или нескольких людей, наиболее значимых в этом плане для него. Именно они и выступают для него в качестве референтных лиц в данной сфере взаимодействия».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА:

Основная литература. В полной версии пособия, на основе которого написана данная статья (см. CD-диск), дается список дополнительной литературы из 191 источника.

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие. — М.: ПЕР СЭ, 2008.
2. Базаркина И.Н., Донцов Д.А., Сокуренок М.Б., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Пятаков Е.О. Роль общения в психическом развитии детей // Вестник практической психологии образования. — 2014. — №2. — С. 48–57.
3. Базаркина И.Н., Сенкевич Л.В., Донцов Д.А. Научная методология, эмпирические методы и методики социальной психологии // Вестник практической психологии образования. — 2013. — № 1(34). — С. 36–48.
4. Базаркина И.Н., Сенкевич Л.В., Донцов Д.А. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике: Учебное пособие. — М.: Человек, 2014. — 224 с.
5. Битянова М.Р. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. — М.: Чистые пруды, 2005. — 32 с.
6. Болдырева Д.А., Донцов Д.А. Особенности межличностных и внутригрупповых отношений школьников // Психологическое сопровождение социальных институтов: теоретическая модель и технологии реализации. Научно-практическая конференция. — Одинцово: ОГИ, 2012. — С. 34–38.
7. Бонкало Т.И. Тенденции и перспективы развития методологии социальной психологии // Учёные записки Российского государственного социального университета. — 2014. — Т. 14. — №2 (124). — С. 20–24.
8. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Учёные записки Российского государственного социального университета. — 2015. — Т. 14. — №1 (128). — С. 52–59.
9. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: Владос-Пресс, 2001.
10. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. — Л., 1970.
11. Донцов А.И. Феномен зависти: Homo invidens? — М.: ЭКСМО, 2014. — 512 с.
12. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов // Вестник практической психологии образования. — 2012. — №1 (30). — С. 62–65.
13. Донцов Д.А. Общая исследовательская практическая проблематика социальной психологии в образовательном пространстве // Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). — М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. — С. 21–23.
14. Донцов Д.А. Современные направления педагогики А.С. Макаренко на примере метода минигрупп // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Наследие А.С. Макаренко и современная педагогическая практика». Одинцово, Московская обл., АНОО ВПО ОГИ, 26 марта 2013 года. — Одинцово: ОГИ, 2013. — С. 12–16.
15. Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Сенкевич Л.В., Шарагин В.И., Кононов С.В. Комплексное учебно-методическое пособие по учебным дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике». — Воронеж: Научная книга, 2013. — 164 с.
16. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В. Методики социально-психологического исследования учебных групп школьников и студентов // Образовательные технологии. — 2012. — №4. — С. 108–125.
17. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В. Методы и методики социально-психологического исследования учебных групп // Школьные технологии. — 2013. — №1. — С. 156–172.
18. Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. — М.: МГУ, 2001.
19. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. — СПб: Речь, 2010.
20. Ивашкин В.С. Психологическое изучение школьников: Учебное пособие. — Владимир: ВГПУ, 2001. — 109 с.
21. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. — Ростов на Дону: Феникс, 2011.
22. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. — Ростов на Дону: Феникс, 2012.
23. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). — Минск: Харвест, 2008.



24. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. — М.: АСТ, 2010.
25. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. — Минск: ФУ Аинформ, 2003.
26. Кондратьев М.Ю. Социальная психология // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 тт. / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005.
27. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 384 с.
28. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. — СПб: Питер, 2005.
29. Кондратьев М.Ю. Социальный психолог в общеобразовательном учреждении. — М.: ПЕР СЭ, 2007.
30. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. Справочно-энциклопедическое издание. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.
31. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 272 с.
32. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М., Кочетков Н.В., Крушельницкая О.Б., Сачкова М.Е. Социально-психологический диагностико-коррекционный комплекс для современных российских интернатных учреждений: Учебно-методическое пособие. — М.: МГППУ, 2010. — 72 с.
33. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества. — М.: МПСИ, 2006. — 160 с.
34. Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения // Психологическая наука и образование. — 2011. — №1.
35. Крушельницкая О.Е., Орлов В.А., Сачкова М.Е. Социальная психология образования как отрасль научного знания // Психологическая наука и образование. — 2013. — №. — С. 1–14.
36. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Разработка и проверка методик. — СПб: СПбГУ, 2003.
37. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению. — СПб: СПбГУ, 2003.
38. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погодина В.М. Межличностное общение. — СПб: Питер, 2001.
39. Левченко С.В. Как исследовать причины дезадаптации пятиклассников? // Практика административной работы в школе. — 2005. — №5. — С. 65–66.
40. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой и А.И. Донцова. — М.: МГУ, 1981.
41. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. — СПб: Питер, 2001.
42. Морено Дж. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. — М.: Академический проект, 2001.
43. Никулин С.А., Сачкова М.Е. Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса // Психологическая наука и образование. — 2010. — №5.
44. Петрова Е.А. Визуальная диагностика личности в практической деятельности психолога. — М.: РИЦАИМ, 2007.
45. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. — М.: Академия имиджологии, 2015. — 332 с.
46. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 2001.
47. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.-сост. Райгородский Д.Я. — Самара: Бахрах-М, 2011.
48. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А. Реана. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
49. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / Под ред. А.А. Реана. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
50. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. — М.: Флинта, МПСИ, 2008.
51. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
52. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — М.: АСТ; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
53. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
54. Садуакасова Д.К., Донцов Д.А. Специфика межличностных внутригрупповых отношений учащихся музыкальной школы // Психологическое сопровождение социальных институтов: теоретическая модель и технологии реализации. Научно-практическая конференция / Под ред. к. пед. н. С.И. Карповой. — Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2012. — С. 159–163.
55. Сачкова М.Е., Васькова О.В. Взаимосвязь статусной дифференциации и сплочённости в ученических группах старших подростков // Социальная психология и общество. — 2013. — №1. — С. 92–102.
56. Сачкова М.Е., Новожилова Н.И. Современная детско-юношеская организация: особенности интрагруппового структурирования и статусных отношений // Социальная психология и общество. — 2011. — №2. — С. 52–62.
57. Сачкова М.Е., Тимошина И.Н. Особенности представлений подростков о себе и лидере в школьном классе: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. — 2013. — №2. — С. 48–61.
58. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Аспект Пресс, 2002.
59. Широкова Г.А., Жадько Е.Г. Практикум для детского психолога. — Ростов на Дону: Феникс, 2010.
60. Энциклопедия психодиагностики. В 4-х томах. — Том 1. Психодиагностика детей / Ред.-сост. Райгородский Д.Я. — Самара: Бахрах-М, 2009.

Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков

Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью*

В этой работе в качестве вступления научно проанализирован с позиций общей психологии системный феномен психических познавательных процессов. В основной части настоящего научно-методологического материала также детально анализируются, уже с академических позиций психологии развития и возрастной психологии, психические познавательные процессы. Они пристально и очень подробно проанализированы именно в плане психовозрастного развития, становления и формирования когнитивной сферы личности. Данное подробное рассмотрение имеет место в психовозрастном контексте развития личности в младенчестве, дошкольном детстве, младшем школьном возрасте, отрочестве, юности. Таким образом, анализ психических познавательных процессов осуществлен на основе предметного рассмотрения психических новообразований в возрастном плане, на каждом этапе, начиная с младенческого возраста и заканчивая юношеским. В завершение приведен обширный список тематической литературы, многогранно отражающий в своих содержательных смыслах сущность этого информационного материала. Итак, в данном материале подвергнуты научному психолого-педагогическому анализу когнитивные процессы в наиболее сенситивных возрастах формирования познавательной сферы личности — начиная с младенчества и заканчивая юностью.

Ключевые слова: когнитивные процессы, познавательная сфера, психические познавательные процессы, познавательное развитие, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, сознание, психические новообразования, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, юношеский возраст.

Окончание. Начало см. в «Вестнике практической психологии образования» №3 за 2017 год.

Формирование психических познавательных процессов в подростковом возрасте

Подростковый возраст стоит несколько обособлено от остальных детских возрастов. Это связано с тем, что он уже не совсем



Донцов Дмитрий Александрович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Донцова Маргарита Валерьевна — кандидат психологических наук, психолог 1-й категории участкового отдела «Можайский» ЗАО г. Москвы ГБУ г. Москвы «Московская служба психологической помощи населению».

Пятаков Евгений Олегович — художественный редактор научно-методического журнала «Вестник практической психологии образования».

* Статья написана на основе пособия «Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах — начиная с младенчества и включая юность», с полной версией которого (включающей возраст от 1 до 3 лет) можно ознакомиться в электронной версии журнала на CD-диске.



детский, как, например, даже младший школьный возраст. При этом, подростковый возраст — ни по каким параметрам — не взрослый, как иногда частично характеризуют юношеский возраст (см. следующую часть в данной статье).

Подростковый возраст, в определённой мере, «промежуточный», хотя, конечно, по большинству параметров относится ещё пока к детским возрастам. Особенно это характерно для младшего подросткового возраста и, весьма во многом, для среднего подросткового возраста.

Подростковый возраст (данный возраст имеет также старорусское наименование «отроческий» и «новоамериканское» — «тинейджерский»): **с 11 до 17 лет**. Подростковый возраст имеет три стадии. **1-я стадия — от 11 до 13 лет** — младший подростковый возраст. **2-я стадия — от 13 до 15 лет** — средний подростковый возраст. **3-я стадия — от 15 до 17 лет** — старший подростковый возраст.

Подвергнем анализу когнитивную сферу в подростковом возрасте, начиная с того, что непосредственно касается интеллектуального развития подростков.

Социальная ситуация развития в подростковом возрасте.

Известная иностранная исследовательница психологии подростков Мишель Кле задачи развития в подростковом возрасте формулирует относительно четырех основных сфер: 1) сферы тела, 2) сферы мышления, 3) сферы социальной жизни, 4) сферы самосознания.

А. Телесная сфера. Пубертатное развитие. Пубертат — период полового созревания, характеризующийся бурным неравномерным ростом и развитием организма. В течение относительно короткого периода тело подростка претерпевает значительные изменения. Это влечёт за собою **две основные задачи развития**:

- 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построения мужской или женской идентичности;
- 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

Б. Мыслительная сфера. Когнитивное развитие. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями:

- 1) развитием способности к абстрактному мышлению;
- 2) расширением временной перспективы.

В. Социальная сфера. Социальную сферу в подростковом возрасте характеризует собою так называемое **преобразование социализации**. Преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступа-

ющей источником референтных норм поведения и получения определённого статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

- 1) освобождение от родительской опеки;
- 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

Г. Сфера самосознания. Становление идентичности. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития:

- 1) осознание временной протяжённости собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;
- 2) осознание себя как субъекта, отличного от иерархизированных родительских образов;
- 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность (целостность) личности (социально-профессиональной идентичности, половой и гендерной идентичности, идентичности определённых идеологических и целевых установок и т. д.).

Процесс становления личности в подростковом возрасте тесно связан с осознанием иерархии мотивов, во многом и образующих собою личностное содержание подростков. Поэтому, характеризуя социальную ситуацию развития личности подростков, Лев Семёнович Выготский подчёркивал необходимость позитивного развития их интересов, что позволит выстроить и более устойчивую положительную иерархию мотивов. Об этом же писала и Лидия Ильинична Божович, доказывая, что в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в мотивационной сфере и к концу данного периода должна сложиться постоянная осознанная иерархическая мотивационная структура, в которой ведущими выступают личностно-социальные потребности и социальные мотивы, ставшие ценными для подростка.

Отсутствие личностной идентичности (кризис самоидентичности) у подростков часто связано с неспособностью выбрать профессиональную деятельность или продолжить образование. О необходимости профессионального самоопределения в подростковничестве и в юности писали многие отечественные учёные. Ролевая неопределённость, отсутствие осознанной цели и познавательных интересов приводят к появлению тревоги, к чувству своей бесполезности, ненужности. Протестуя против навязывания родителями определенных ролей, подростки могут выбрать «негативную», асоциальную идентичность, приводящую к девиантному поведению.

Говоря о социально-психологической значимости для развития личности именно подросткового возраста, Эрик Эрикссон подчёркивал, что неудача в достижении личностной идентичности в этом периоде может быть исправлена на следующих этапах, например, в юношеском возрасте, — хотя со временем достижение личностной цельности сопряжено со всё большими психологическими трудностями.

Возрастные психические новообразования подросткового возраста.

Характеризуя подростковый возраст, многие отечественные психологи писали о том, что одним из центральных новообразований этого периода является «чувство взрослости», которое выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, в утверждении своего личностного достоинства. Характеризуя переход от младшего школьного к подростковому возрасту, Л.И. Божович писала, что к началу переходного возраста возникает стремление занять иную, более «взрослую», позицию, выражающуюся таким поведением, которое не всегда может реализоваться в школьной жизни. Фрустрация мотивов, связанных с новым образом себя и с новыми ролевыми отношениями, порождает отрицательные компоненты кризиса подросткового возраста: негативизм, агрессию, конфликты со взрослыми, которых можно избежать только в том случае, если окружающие целиком и полностью понимают неоднозначность социальной позиции подростка и признают его права как личности.

Работы Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной и других отечественных учёных-психологов, изучавших процесс становления т. н. чувства взрослости, показали, что оно имеет огромное значение для формирования личности подростка, стимулирует его активность и помогая вхождению в новый, взрослый, мир, в новые ролевые отношения. При этом для подростка гораздо важнее признание его самостоятельности, его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с неким профессиональным идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл. Наряду с этим, пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки ученических дел в какую-либо другую сферу, имеющую для него социальную и познавательную значимость.

На фоне развития общения в качестве ведущей деятельности происходит развитие центральных новообразований подросткового возраста, охватывающих в этом периоде все стороны субъективного развития: изменения происходят в моральной сфере, в плане полового созревания, в плане развития высших психических функций, в эмоциональной сфере.

Так, в **моральной сфере** следует отметить две особенности: переоценка нравственных ценностей; устойчивые «автономные» моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, ещё не складывается в мировоззрение, потому может легко изменяться под влиянием сверстников и взрослых.

В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, психосоциально выступает идеал чего-либо или, наиболее часто, идеал кого-либо. Воспри-

нятый или созданный подростком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива. Нравственные идеалы по мере развития ребёнка-подростка становятся всё более обобщёнными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца для поведения, как считала Л.И. Божович.

Центральные новообразования подросткового возраста: абстрактное мышление; самосознание; половая и гендерная идентификация; «чувство взрослости», переоценка морально-нравственных ценностей, «автономная» мораль. Рассмотрим эти новообразования.

Л.С. Выготский центральным специфическим новообразованием подросткового возраста считал чувство взрослости — возникающее представление о себе как уже не о ребёнке, а как об отроке, то есть восприятие себя существенно более взрослым человеком. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, во всей линии поведения, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Т.В. Драгунова отмечает следующие проявления в развитии взрослости у подростков:

1) подражание внешним проявлениям взрослых (стремление походить на них внешне, приобрести их особенности, умения и привилегии);

2) ориентация на качества взрослого (стремление приобрести качества взрослого, например, у мальчиков — качества «настоящего мужчины»: силу, смелость, волю и т. д.);

3) взрослый как образец деятельности (развитие социальной зрелости имеет место в условиях сотрудничества взрослых и подростков, что формирует чувство ответственности, чувство заботы о других людях и др.);

4) интеллектуальная взрослость (стремление что-то знать и уметь по-настоящему; происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, поиск таких новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения современных подростков).

Когнитивная сфера в подростковом возрасте. Развитие познавательных процессов в подростковом возрасте.

В этом возрасте, как и в других возрастах, не рассматривается психический процесс «ощущение», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса «восприятие» и для других познавательных процессов. Таким образом, в данном возрасте из семи психических познавательных процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь, — рассматриваются только шесть.

Говоря о познавательных психических процессах в подростковом возрасте, следует отметить, что в этом возрасте завершается становление психических познавательных процессов как сознательных и про-



извольных, то есть как высших, культурных форм познания. Интеллектуализация восприятия, памяти, внимания обусловлена не только их усиливающейся связью с мышлением, но и всё более обобщённым и абстрактным характером опосредующих знаков, применяемых формирующимся сознанием подростка.

Не менее значимым, чем развитие формальной логики, является становление рефлексии, умения осознать ход своих мыслей, понять причины своих поступков, своего эмоционального состояния. Рефлексия стимулирует формирование не только когнитивной сферы, но и активизирует формирование личности, творческой активности подростков.

Восприятие.

Восприятие подростка становится избирательным, целенаправленным, анализирующим. Оно более содержательно, последовательно, планомерно, чем восприятие младшего школьника. Подросток способен к тонкому анализу воспринимаемых объектов.

Восприятие в подростковом возрасте характеризуется избирательностью и целенаправленностью, внимание — устойчивостью. Сам процесс восприятия, сохранения и обобщения материала становится единым целым, при этом моментальные умозаключения присутствуют уже на этапе восприятия, помогая отсеивать ненужную информацию, помогая не переводить незначимую информацию в долговременную память.

Внимание.

Внимание подростка характеризуется не только объёмом, но и специфической избирательностью. Оно становится всё более произвольным и может быть преднамеренным. Подросток может сохранять длительное время устойчивость и высокую интенсивность внимания. У него вырабатывается умение быстро концентрировать и чётко распределять своё внимание. Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью (в случае послепроизвольного внимания).

Память.

Память приобретает избирательный характер. Память полностью интеллектуализируется: объём памяти увеличивается в основном за счёт логического осмысливания материала. Наблюдается увеличение объёма памяти, нарастает полнота, системность и точность воспроизводимого материала, запоминание и воспроизведение опирается на смысловые связи. Становится доступным запоминание абстрактного материала.

Память развивается в направлении интеллектуализации. Используется не механическое, а смысловое запоминание.

Воображение.

Параллельно с развитием мышления, восприятия и памяти у подростка развивается воображение. Это, прежде всего, проявляется в том, что подросток всё чаще начинает обращаться к творчеству. Некоторые подростки начинают писать стихи, серьёзно заниматься рисованием и другими видами творчества.

Следует подчеркнуть, что воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека. Однако воображение подростка не только существенно богаче фантазии ребёнка младшего школьного возраста, но и является неотъемлемой частью его психической жизни. Это позволило Л.С. Выготскому высказать предположение о том, что фантазия подростка — это игра ребёнка, переросшая в фантазию.

Вместе с тем, фантазии подростка выполняют ещё одну значимую психическую функцию — регуляторную. Неудовлетворённость потребностей и желаний подростка в реальной жизни — легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение, мечты, грёзы и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряжённость и устраняя внутренние конфликты.

Согласно Л.С. Выготскому, под влиянием активного развития абстрактного мышления в подростковом возрасте воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л.С. Выготский отмечал, что «... она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «... как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии», — полагал Л.С. Выготский.

Мышление.

Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Основной особенностью её в период 11–17 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу абстрактно-обобщённого мышления. Важная познавательная особенность подросткового возраста — формирование активного, самостоятельного мышления.

Изменение характера и форм учебной деятельности¹ требует от подростков более высокого уровня организации умственной деятельности. Подросток

¹ Начало младшего подросткового возраста, как правило, совпадает по времени с окончанием начальной школы и переходом в среднюю школу, в средние классы (школа основной ступени). Подростки начинают взаимодействовать не с одной учительницей начальных классов и классным руководителем в одном лице, как в младшем школьном возрасте (или, максимум, с ещё двумя учителями-предметниками), а со многими разными учителями-предметниками (до 10–12 учителей за четверть или триместр), которые преподают свои предметы на гораздо более сложном уровне по сравнению с тем, как проходило обучение в начальных классах школы.

становится способным к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности. Сложные содержание и логика изучаемых предметов, новый характер усвоения знаний развивают у подростков способность самостоятельно и творчески мыслить, сравнивать, делать глубокие по содержанию выводы и обобщения. Под влиянием процесса обучения мышление, внимание и память постепенно обретают характер организованных, регулируемых и управляемых познавательных процессов.

Начинают формироваться элементы теоретического мышления. Рассуждения идут от общего к частному. Подросток оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач. Это важнейшее приобретение в анализе действительности. Развиваются такие мыслительные операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Подросток постепенно приобретает логику мышления, похожую на взрослую логику мышления.

Творческая деятельность подростка не обязательно приводит к какому-то результату, он часто получает удовольствие от самого процесса фантазирования. Креативность (творчество), развитие творческого мышления, так же как и рефлексия, непосредственно связаны с развитием личности, с явно появляющимся и всё более осознанным стремлением подростков к социально-профессиональной самоактуализации. Устойчивые творческие интересы, возможность создавать что-то новое, оригинальное способствуют смягчению многих личностных проблем подростков. В то же время, психологические проблемы, недостаток опыта, знаний и т. д. ещё не дают возможности развиваться творчеству в полной мере.

Речь.

В подростковом возрасте развитие речи идёт, с одной стороны, за счёт расширения богатства словаря, с другой стороны — за счёт усвоения множества значений слов, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно подходит к открытию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет, во-первых, отражать окружающую действительность и, во-вторых, фиксировать определенный взгляд на мир, как полагает Валерия Сергеевна Мухина.

Подросток легко улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у своих учителей, родителей, находит нарушение несомненных правил речи в книгах, газетах, в выступлениях дикторов радио и телевидения. Некоторые подростки обращаются к словарям и справочникам, чтобы уточнить значение и смысл какого-либо слова.

Подросток, в силу социально-психологических возрастных особенностей (ориентировка на группы сверстников, конформизм и т. п.), способен варьировать свою речь в зависимости от стиля общения и личности собеседника.

Для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростка. Именно в индивидуализации самосознания через язык состоит высший смысл развития самосознания подростков.

Особый смысл для подростковой субкультуры имеет сленг. Сленг в подростковых групповых объединениях — языковая игра, маска, «вторая жизнь», которая выражает потребность и возможность уйти от социального контроля, обособиться, придав особый смысл своему объединению. Здесь вырабатываются особые формы сленговой речи, которые не только стирают индивидуальные дистанции между обучающимися, но и в краткой форме выражают определённую философию жизни.

Развитие самосознания в подростковом возрасте.

Формирование самосознания подростка заключается в том, что он начинает постепенно выделять существенные качества из отдельных видов деятельности и поступков, обобщать и осмысливать их как особенности своего поведения, а затем и как качества своей личности. Предметом оценки и самооценки, самосознания и сознания являются качества личности, связанные, прежде всего, с учебной деятельностью и взаимоотношениями с окружающими. Это центральная точка всего переходного возраста.

«Самосознание есть последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка», — считал Л.С. Выготский.

Активное формирование самосознания и рефлексии рождает массу вопросов о жизни и о себе. Постоянная психосоциальная обеспокоенность и сакраментальный (вечный) вопрос «Какой я есть?» вынуждают подростка искать резервы своих возможностей. Психологи связывают это со становлением «Я-идентичности». В подростковый период «... как бы перерабатываются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я-идентичность» обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями», — писал Л.С. Выготский.

Развитие «Я-концепции» в подростковом возрасте.

Общение как ведущая деятельность влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростков. В личностной сфере происходят, пожалуй, самые значительные изменения в этом возрасте. Примерно к 15 годам, то есть к концу среднего подросткового возраста, наступает весьма важный момент в личностном развитии подростка, связанный со становлением дифференцированной и осознанной «Я-концепции» как системы внутренне согласованных представлений о себе. Формирование



«Я-концепции» — это результат рефлексии, результат самопознания, а также — результат сформированного идеализированного образа значимого «другого», в качестве которого для подростка чаще всего выступает более старший сверстник. Идентификация со сверстниками и с ровесниками представляет собой определенный этап формирования «образа Я» подростка. В итоге множества исследований выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый «Мы-образ», который служит предпосылкой формирования качественно нового (сравнительно с предыдущими возрастными) «образа Я» подростка. Главной характеристикой так называемого «Мы-образа» подростка является его включённость в группу (группы) сверстников.

Исследуя формирование «Я-концепции» подростков, психологи пришли к выводу о том, что на протяжении подросткового возраста «Я-концепция» существенно изменяется, становясь более дифференцированной и индивидуализированной. Благодаря рефлексии подросток начинает осознавать себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности, поэтому представление о себе из смутного и генерализованного становится всё более чётким и структурированным. При этом подросток осознаёт как всё общее, связывающее его с ровесниками, так и те индивидуальные качества, которые отличают его от других сверстников, делают особенным и уникальным. Существенно то, что первоначально подросток судит о себе, в основном, по чисто внешним качествам (скорее поведенческим). А точнее, по тому, какие отметки и оценки ставят ему окружающие люди за внешнее, наблюдаемое со стороны поведение, как они (и он сам) оценивают его внешний вид, какое иерархическое статусное место в группе позволяют занять. Со временем важнейшими в структуре «Я-концепции» подростков становятся такие характеристики, как интеллект, эмоциональность, тревожность или уверенность в себе, чувство юмора.

На новом качественном уровне формируются и такие аспекты «Я-концепции» подростка, как «Я-реальное» и «Я-идеальное». Представления о своих способностях, своей внешности, своих личностных качествах образуют «Я-реальное». «Я-идеальное» включает в себя представления о том, каким человек хотел бы быть. В подростковом возрасте «Я-идеальное» является собирательным образом тех людей (как

реально существующих, так и виртуальных, например, литературных героев или киногероев), на которых хочет походить подросток. Слишком большой разрыв между идеальными представлениями и реальными возможностями может привести к неуверенности подростка в себе, что выражается в обидчивости, враждебности, агрессивности и т. д. Наоборот, когда идеальный образ представляется достижимым, подросток адекватно оценивает свои возможности и выбирает определённую систему действий для достижения искомого образца. Расхождение между реальным и идеальным «Я» также влияет на эмоциональную составляющую «Я-концепции», так как подросток перестаёт себе нравиться, отвергает себя. Не хорошо то, что, как правило, подростком отвергается не какая-то конкретная черта (что могло бы позитивно сказаться на личностном росте), но весь образ себя в целом. Такое эмоциональное самонеприятие ведёт к тревоге, к заниженной самооценке, к так называемой защитной агрессии.

Психосоциальное соотношение между различными аспектами «Я-концепции» влияет и на самооценку подростка. Практически все исследователи отмечают такую особенность подросткового возраста, как нестабильность, ситуативность самооценки, которая может изменяться от неадекватно завышенной до неадекватно низкой. Это связано, во многом, с лабильной (очень подвижной) структурой иерархии мотивов подростков, а также с содержанием «Я-идеального». Стремление соответствовать тем идеалам, которые избирает для себя подросток, а также фрустрация² значимых мотивов снижают самооценку. Актуализация новой социальной мотивации, похвала, успех, естественно, повышают самооценку. Чередование успехов и неудач, типичное для этого возраста, связано с тем, что быстрое изменение интересов и образцов поведения не позволяет сформировать устойчивую деятельность, без которой невозможны реальные достижения. Поэтому именно в тех случаях, когда мотивация устойчива и есть постоянные интересы, самооценка подростков более стабильна.

Подростковый возраст — один из немногих периодов в онтогенезе, в течение которого внутренняя сущность своей личности, её индивидуальные качества очень интенсивно рефлексированы самим человеком. То соподчинение потребностей, которое существовало уже в старшем дошкольном возрасте и

² Фрустрация (от лат. frustratio — обман, тщетное ожидание) — психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др. Фрустрации возникают в ситуациях конфликта, когда, например, процесс реализации потребности наталкивается на непреодолимые или труднопреодолимые преграды. Высокий уровень фрустрированности личности приводит к дезорганизации деятельности и снижению её эффективности. Возникновение фрустрации обусловлено не только объективной ситуацией, но зависит и от особенностей личности. Фрустрация у детей возникает в виде переживаемого «чувства крушения», когда целенаправленное действие наталкивается на препятствие. Причиной фрустрации может служить неудача в овладении предметом деятельности, неожиданный запрет со стороны взрослого и др. Часто испытываемые личностью психические эмоциональные состояния фрустрации ведут к формированию отрицательных черт поведения, к агрессивности, повышенной возбудимости, к комплексу неполноценности.

активно формировалось в младшем школьном возрасте, не только начинает осознаваться — подросток стремится изменить данную потребностно-мотивационную структуру своей личности, поставив более значимые, с его точки зрения, мотивы на более высокие места в этой иерархии. Непривлекательные, по мнению подростка, мотивы, наоборот, уходят на второй план, а иногда вытесняются в бессознательное, что может нарушить конгруэнтность образа мира и себя. Позднее эта способность к глубокой рефлексии часто теряется, и только в кризисе позднего возраста (поздняя зрелость, пожилой возраст) человек вновь столь глубоко обращается к анализу своей внутренней сущности, уже подводя итог пройденной жизни.

Важнейшей проблемой является также то, что подростки, обладая уже некоторыми «взрослыми» стремлениями, например, стремлением к самореализации в какой-либо профессии, ещё не могут реализовать эти стремления, так как пока не обладают возможностями взрослых людей и даже социальными возможностями юношеского (студенческого) возраста.

Развитие психических познавательных процессов в юношеском возрасте

Юношеский («студенческий») **возраст** — очень интересный экзистенциальный возрастной период в развитии личности (16–17 лет — 22–23 года). Это, как правило, психосоциальное, социально-психологическое и даже социально-профессиональное начало взрослой, самостоятельной жизни человека.

Таким образом, 16–17 лет — 22–23 года — это, в широком смысле, целостный юношеский возрастной и социально-психологический этап развития личности человека.

Наряду с этим, в юности выделяются следующие возрастные периоды: 16–17 лет — ранняя юность (по И.С. Кону и др.), 17–21 год — собственно (в узком смысле) юность, 21–23 года, — поздняя юность. Эти возрастные периоды имеют свою специфику, но при этом обладают и многими общими характеристиками.

Подвергнем анализу когнитивную сферу в юношеском возрасте, начиная с того контекста, который непосредственно влияет на интеллектуальное развитие юношества.

Социальная ситуация развития личности в юношеском возрасте.

Социальная ситуация развития личности в юности характеризуется, в первую очередь, тем, что юношам и девушкам предстоит во многом самостоятельно (автономно) выйти на путь трудовой деятельности и определить своё место в обществе (следует заметить, что эти процессы весьма вариативны). В современный период общественного развития на юношеском («студенческом») возрастном этапе «появляется» всё больше «взрослых» социальных ролей — с вытекающей отсюда большей мерой самостоятельности и социальной ответственности юношей и девушек.

В современный период в 14 лет (ранее в 16 лет) подростки (фактически — уже юноши и девушки) получают паспорт гражданина Российской Федерации; в 18 лет юношество законодательно получает активное избирательное право и возможность вступать в брак; с 14 лет подростки (на практике — уже социально ответственные личности) становятся ответственными за тяжкие уголовные преступления, с 16 лет — почти за все уголовные преступления, в полном объёме «взрослая» уголовная ответственность наступает, по закону, с 18 лет. Практически все юноши и девушки интенсивно думают о выборе профессии и «деятельно» выбирают её, включая учёбу по выбранной специальности, очень многие уже начинают трудовую деятельность в студенческом возрасте и т. д. Все указанные параметры представляют собой элементы т. н. взрослого социально-экономического статуса лиц юношеского (студенческого) возраста.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте, в общем и целом, — учебно-профессиональная. Социальные мотивы, связанные с личностным будущим, начинают активно побуждать учебную деятельность в юношеском (студенческом) возрасте. В юности проявляется большая избирательность к учебным дисциплинам. Основной мотив познавательной деятельности в юности — это социально-мотивационное стремление приобрести социально значимую, престижную профессию.

Психологическую базу для профессионального самоопределения в юности составляет, прежде всего, социальная потребность юношей и девушек занять позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, то есть понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Другим важнейшим фактором, составляющим психологическую базу профессионального самоопределения и обеспечивающим готовность юношества к вступлению во взрослую жизнь, является наличие способностей и потребностей, которые позволяют с возможной полнотой реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в будущей семейной жизни. Это, во-первых, потребность в общении и овладение способами его построения; во-вторых, теоретическое мышление и умение ориентироваться в различных формах теоретического познания (научном, художественном, этическом, правовом), что выступает в виде сложившихся основ научного и гражданского мировоззрения, а также развитой рефлексии, с помощью которой обеспечивается осознанное критическое отношение к себе; в-третьих, потребность в труде и способность трудиться, овладение трудовыми навыками, позволяющими включиться в производственную деятельность, осуществляя её на творческих началах.

Общие мировоззренческие поиски «заземляются» и конкретизируются юношеством в жизненных планах. Чем старше юноша и девушка, тем насыщеннее стано-



вится необходимость жизненных выборов развития. Из множества воображаемых, фантастических или абстрактных возможностей постепенно «проступают» несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать.

Коммуникативная сфера в юношеском возрасте.

Сфера общения в юношеском возрасте имеет большое значение для развития личности, что выражено в высокой значимости для юношей и девушек именно качественных характеристик процесса коммуникации. Начав в отрочестве («подростничестве») планомерное созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, очень молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Юноша, стремясь к самоидентификации, продолжает открывать через постоянные внутриличностные рефлексии свою ускользающую сущность. Он остаётся легкоранимым: ироничный взгляд, меткое саркастическое слово другого, особенно более старшего по возрасту и авторитетного человека, могут разом «обезоружить» молодого человека и «сбить» с него так часто демонстрируемый им «на публику» (для самоутверждения) социальный апломб.

Серьёзное, глубокое влияние на восприятие мира юношами и девушками оказывает то социальное пространство (микросоциум, мезосоциум и макросоциум), в котором они живут и действуют. Здесь в живом общении познаётся жизнь и деятельность взрослых, состоявшихся в профессии людей.

Тем не менее, семья остаётся тем микросоциумом, где юноши и девушки себя чувствуют наиболее спокойно и уверенно. С родителями обсуждаются жизненные перспективы, главным образом — профессиональные. Жизненные планы юноши и девушки обсуждают и с преподавателями, и со своими взрослыми знакомыми, чьё мнение для них важно, и, конечно, друг с другом.

В отношениях со сверстниками, наряду с сохранением коллективно-групповых «подростнических» форм общения, нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей.

В юношеском возрасте, наряду с отмеченным выше, отмечаются две несколько противоположные тенденции в области общения и взаимодействия с другими людьми: расширение сферы общения, с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление от социума — с другой стороны.

Говоря о социально-психологических потребностях в уподоблении и в обособлении, надо также иметь в виду, что развитие личности (особенно в юности) можно рассматривать как процесс двуединный. С одной стороны, это уподобление (сличение с кем-то) себя другим людям в процессе общения (социально-психологическая идентификация), а с другой — отличие (отделение, отчуждение) себя от других в чём-то, в каких-то аспектах, происходящее в результате

процесса обособления. Причём в общении уподобление и обособление протекают в юности в тесном единстве.

Возрастные психические новообразования юношеского возраста.

Психические новообразования юношеского возраста имеют ярко выраженную возрастную психопатогенетическую специфику и, разумеется, подвержены психоонтогенетическим особенностям. Юность — завершающая стадия психологического этапа персонализации, периода нахождения самоидентичности. Главные психические новообразования (приобретения) юношеского возраста — глубокая рефлексия; развитое осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности; развитие самосознания; активное формирование мировоззрения.

В юношеский возрастной период довольно напряжённо происходит формирование нравственного сознания, осуществляется выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Юность — решающий этап формирования мировоззрения личности. Мировоззрение — это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживания которых в юности сопровождается чувством их истинности (юношеский максимализм), правильности. Поэтому, в юности формирование мировоззрения связано с решением т. н. смысло-жизненных проблем. Явления действительности интересуют юношу и девушку не сами по себе, а в связи с собственным отношением к ним. Мировоззренческий поиск в юности включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной и/или профессиональной, культурной группы, нации и/или этноса и т. п.). Юношеством осуществляется осознанная ориентация на своё будущее социальное положение (выбор социально-профессионального статуса), осмысливаются способы его достижения.

Психологическое содержание юношеского этапа развития личности, наверное, в большей степени связано именно с развитием самосознания как психического образования, с решением задач профессионального самоопределения и со вступлением во взрослую жизнь. К 16–17 годам (ранняя юность, по И.С. Кону и др.) уже возникает особое психическое измерение в структуре самосознания, которое обозначается термином «самоопределение». С точки зрения развития самосознания субъекта, в юношеском возрасте самоопределение характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции. С 17 до 20 лет (собственно юность, юность «в узком смысле») самосознание личности всё больше развивается, усложняется, структурируется, приобретая системно (но не во

всех деталей) законченный вид к поздней юности — к 21–23 годам.

В юности активно формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная направленность личности. Становление устойчивого самосознания и стабильного «образа Я» — возможно, центральное психологическое новообразование юношеского возраста. В юности практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе, сформировывается некое обобщённое представление о себе, которое, независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение, порождающую те или иные переживания. При этом в самосознание активно входит психологический фактор времени, юноша и девушка начинают «жить будущим».

Центральным фокусом значимости всех мировоззренческих проблем в юности становится проблема смысла жизни («для чего я живу?», «как мне жить?», «что мне сделать для того, чтобы жить так, как я хочу?»). Юношество ищет глобальную и универсальную формулировку своего самовыражения: «служить людям» (работать с людьми, приносить пользу людям); «познавать людей», «познавать себя». Наряду с этим, юношество остро интересуется не столько вопрос «кем быть?», сколько «каким быть?», а также гуманистические ценности, в чём ярко проявляется общественная направленность личности в юношеском возрасте. Этому возрасту специфично свойственны сложная рефлексия и глубокий самоанализ как проявления психологической смысловой ориентации в контексте экзистенциального самопознания.

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, — характерная черта юношества (студенчества). Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все разнообразные мотивационные тенденции в юности (студенчестве), идущие как от непосредственных интересов личности, так и от других многообразных мотивов, порождаемых условиями социально-профессионального выбора.

Когнитивная сфера в юношеском возрасте. Развитие познавательных процессов в юношеском возрасте.

Интеллектуальное развитие в юности имеет также свою специфику, выраженную, прежде всего, в том, что психическая познавательная сфера уже приобретает настолько высокую функциональную слитность всех психических познавательных процессов, что нам становится затруднительным рассматривать их дифференцированно.

В юности (студенчестве) возрастают концентрация внимания, объём памяти, увеличивается т. н. логизация учебного (познаваемого) материала (усваиваемой информации).

Происходит в юношеские (студенческие) годы активное совершенствование (развитие) памяти. Это

относится не только к тому, что увеличивается вообще объём памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания (активно применяются т. н. мнемонические приёмы запоминания).

Наряду с активизирующимся произвольным запоминанием, у юношества (студенчества) наблюдается широкое применение рациональных приёмов произвольного запоминания материала.

Мышление в юности (студенчестве) приобретает личностный эмоциональный характер. Появляется некоторая познавательная страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам (активно развиваются интеллектуальные чувства).

Интеллектуальное развитие выражается в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами.

В юности (студенчестве) также активно формируется (на завершающей стадии развития данной высшей психической функции) абстрактно-логическое мышление.

В юношеском (студенческом) возрасте выражено проявляется познавательное умение самостоятельно разбираться в сложных (т. н. многопричинных) вопросах.

У людей юношеского (студенческого) возраста мышление становится более систематическим и критическим по сравнению с отрочеством.

Появляются повышенная склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе (разбираться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках). Происходит соотношение (соотнесение) себя с неким идеалом, активизируется возможность самовоспитания.

При этом когнитивные процессы юношей и девушек весьма подвержены эмоциям и чувствам. Юноши и девушки требуют доказательств и обоснования тех утверждений, которые они слышат от преподавателей, окружающих их и близких им людей. Они любят поспорить, нередко увлекаются остроумными выражениями, красивыми фразами, оригинальной и творческой формой выражения своих мыслей по разным учебным предметам.

Эмоциональность проявляется и в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств (т. н. интеллектуальное измерение самооценки, по Ж. Годфруа).

На современном этапе именно в течение юношеского (студенческого) периода жизни человек, по большому счёту, решает, как именно он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни. Юноши и девушки активно испытывают себя в разнообразных сферах трудовой деятельности. Таким образом, объективная значимость возраста юности на текущий период развития нашего общества и государства явно возрастает в экономико-социальном и политико-административном планах.



СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — 6-е изд. — М.: Академический проект, Альма Матер, 2006.
2. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и науч. ред.: В.С. Мухина, А.А. Хвостов. — М.: Академия, 2000.
3. Волков Б.С. Психология младшего школьника. — М.: Академический проект, Альма Матер, 2005.
4. Волков Б.С. Психология подростка: Учебное пособие. — М.: Академический проект, Гаудеамус, 2009.
5. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. От рождения до школы. — СПб: Питер, 2009.
6. Выготский Л.С. Детская психология. — М.: Равновесие ИД, 2005.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. — М.: Смысл, Эксмо, 2004.
8. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2009.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб: Питер, 2007.
10. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
11. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2004.
12. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические и социальные особенности студенческого, юношеского возраста // Устойчивое развитие муниципальных образований: вопросы теории, методологии и практики: Материалы VI Междунар. научно-практ. конференции. 25–26 октября 2012 года. В 3-х томах / Под ред. к. пед. н. С.И. Карповой. — Том II. — Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2012. — С. 68–82.
13. Донцов Д.А. Понимание психологии детского возраста в России // Детская литература. — 1998. — № 5–6. — С. 130–134.
14. Донцов Д.А., Власова С.В., Тихолаз О.Е. Наиболее значимые для обучения в начальной школе параметры развития личности старших дошкольников // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы II Международной научной конференции. Самара, 25–26 марта 2016 года. — Часть 1. — Самара: СГСПУ, Научно-технический центр, 2016. — С. 175–188.
15. Донцов Д.А., Власова С.В., Тихолаз О.Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе: научная методологическая оценка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. — Часть 1 / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2016. — С. 30–41.
16. Донцов Д.А., Донцова М.В. Классик российской психологии о детских возрастах // Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства: Сборник научных статей I международной конференции / Отв. ред. Л.А. Пергаменщик. — Минск: БГПУ, 2010. — С. 92–94.
17. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. — 2013. — №2. — С. 25–37.
18. Донцов Д.А., Донцова М.В. Психология детства согласно Л.С. Выготскому // Современная российская наука глазами молодых исследователей: Материалы Всероссийской научно-практической конференции-форума молодых учёных и специалистов (февраль 2011 г.). — Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. — С. 94–96.
19. Донцов Д.А., Донцова М.В., Матвеева О.В., Поляков Е.А. Общая психология: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология». — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. — 294 с.
20. Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Сухова Г.В. Детская возрастная психология: Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 «Психология». — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. — 203 с.
21. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Сенкевич Л.Ф., Консон Г.Р. Психология развития детских возрастов: раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст: Коллективная монография. — М.: Liteo, 2015. — 177 с.
22. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сухова Г.В., Матвеева О.В. Психология дошкольного возраста и готовность к школе: Учебно-методическое пособие. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. — 134 с.
23. Донцов Д.А., Донцова М.В., Сухова Г.В., Матвеева О.В. Психология подросткового возраста: Учебно-методическое пособие. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2011. — 134 с.
24. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Тихолаз О.Е. Психосоциальная специфика развития личности в младшем школьном возрасте: базовые аспекты формирования личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: Материалы VII Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 3 июля 2016 г.). — Чебоксары: ЦНЦ «Интерактив плюс», 2016. — № 2 (7). — С. 282–298.
25. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Тихолаз О.Е., Кочеткова Е.А., Сухих Е.В. Психосоциальное развитие личности в подростковом возрасте: научно-практическая методологическая психологическая оценка // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: Сборник статей Международной научно-практической конференции (10 ноября 2016 г., г. Пермь). В 2 ч. — Ч. 1. — Уфа: АЭТЕРНА, 2016. — С. 108–135.
26. Донцов Д.А., Драчёва Н.Ю., Кочеткова Е.А., Сухих Е.В. Юношеский возраст в качестве психосоциального этапа завершения эпохи детства: методологический анализ // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы III Международной научной конференции. Самара, 24–25 марта 2017 года / Отв. ред. Т.А. Чичканова. — Часть 1. — Самара: СГСПУ, Научно-технический центр, 2017. — С. 18–33.
27. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Научные основы детской возрастной психологии // Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения: Сборник научных статей по итогам международной научно-

- практической конференции. 19–20 апреля 2017 г. — СПб: Культ-Информ-Пресс, 2017. — С. 79–84.
28. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Основы методологии психологии развития и возрастной психологии // Личность как объект психологического и педагогического воздействия: Сборник статей Международной научно-практической конференции (10 ноября 2016 г., г. Пермь). В 2 ч. — Ч. 1. — Уфа: АЭТЕРНА, 2016. — С. 135–140.
29. Донцов Д.А., Поляков Е.А. Социализация личности в качестве психосоциального явления и процесса — методологический психологический анализ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — Ч. IV. — 2017. — № 1(96). — С. 95–101.
30. Донцов Д.А., Сабанин П.В. Методология и методики психологического исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста // Электронный научный журнал «Наука. Мысль». — 2016. — № 6-2. — С. 49–70.
31. Донцова М.В. Психические познавательные процессы: Учебно-методическое пособие по дисциплине «Общая психология», раздел «Психические познавательные процессы». Для студентов, обучающихся по специальности 030301 «Психология». — М.: МПСИ, 2007. — 67 с.
32. Донцова М.В. Социально-психологические особенности юношеского возраста и выбор профессии в юности (на примере студентов-психологов) // Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. — М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. — С. 217–219.
33. Донцова М.В., Донцов Д.А., Поляков Е.А. Методология и методы возрастано-психологического и психолого-педагогического психологического консультирования // Современные тенденции развития науки и технологий. — Часть 8. — Белгород, 2017. — №1. — С. 70–76.
34. Ермолаева М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2003.
35. Инхельдер Б., Пиаже Ж. Психология ребёнка. — СПб: Питер, 2003.
36. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
37. Кон И.С. Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 1989.
38. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — СПб: Питер, 2010.
39. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
40. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. и др. Психология развития: Учебник для студентов высших психологических учебных заведений / Под ред. Т.Д. Марцинковской. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2005.
41. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студентов гуманитарных вузов. — М.: Академия, 2009.
42. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. Введение в психологию развития: Учебное пособие. — М.: Флинта, МПСИ, 2005.
43. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов. — М.: Высшее образование, 2009.
44. Петрова Е.А., Донцов Д.А., Поляков Е.А. Психология развития: детство, отрочество, юность: Учебное пособие. — М.: АИМ, 2017. — 234 с.
45. Подольский А.И. Бурмистрова Е.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Сухих Е.В., Лещенко Т.В., Жильцова В.К., Тишина С.С., Шапчиц В.Д., Пятаков Е.О. Дошкольный возраст // Novainfo.Ru: электронный журнал. — 2015. — №31.
46. Подольский А.И., Бурмистрова Е.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Сухих Е.В., Лещенко Т.В., Жильцова В.К., Тишина С.С., Шапчиц В.Д., Пятаков Е.О. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст // Вестник практической психологии образования. — Часть 1. — 2014. — № 4 (41). — С. 41–52; Часть 2. — 2015. — № 1 (42). — С. 3–15; Часть 3. — 2015. — № 2 (43). — С. 71–83.
47. Поляков Е.А. Психология развития в отрочестве и юности: Учебное пособие. — Воронеж: Научная книга, 2016. — 203 с.
48. Поляков Е.А. Психология развития детей и подростков: Учебное пособие. — Воронеж: Научная книга, 2015. — 191 с.
49. Поляков Е.А., Донцов Д.А. Ранний возраст в качестве основополагающего периода психосоциального развития личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2017. — С. 69–82.
50. Поляков Е.А., Донцов Д.А. Специфика акцентуаций характера и личности в подростковом возрасте // Fundamental science and technology — promising developments X. Proceedings of the Conference. Dec 12–13, 2016. — V. 3. — North Charleston, USA, 2016. — С. 66–83.
51. Поляков Е.А., Донцов Д.А. Теории развития в возрастном контексте: научные подходы в психологии развития, акмеологии // Scientific achievements of the third millennium. Collection of scientific papers, on materials of the V international scientific-practical conference. May 31, 2017. — Pub. SRC «LJournal», 2017. — P. 14–23.
52. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб: Речь, 2006.
53. Психология детства: Учебник / Под ред. акад. РАО А.А. Реана. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
54. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. — М.: ЧеРо, 2005.
55. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. акад. РАО А.А. Реана. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
56. Развитие личности ребёнка от рождения до одного года. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
57. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб: Питер, 2000.
58. Реан А.А. Психология подростка: Учебник. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
59. Рыжов Б.Н. Теория и метод системной психологии. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. — 2012. — № 5 (1). — С. 5–25.



60. Сабанин П.В. Взаимосвязь творческого и словесно-логического мышления у младших школьников // Сборник научных работ студентов и аспирантов Института психологии, социологии и социальных отношений: Сборник научных статей. — М., 2012. — С. 84–89.
61. Сабанин П.В. Значение словесно-логического мышления в решении творческих задач // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — №12/2. — С. 215–218.
62. Сабанин П.В. Исследование взаимосвязи словесно-логического мышления и произвольного внимания у младших школьников // PSIXOLOGNA. — 2014. — № 3 (15). — С. 49–52.
63. Сабанин П.В. Модель деятельности психолога по развитию когнитивных процессов в условиях современной школы // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2014. — №3. — С. 45–51.
64. Сабанин П.В. Особенности познавательного развития младших школьников с разным уровнем словесно-логического мышления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2015. — №65.
66. Сабанин П.В. Особенности развития когнитивных процессов в городской и сельской популяции детей // Научное обозрение: гуманитарные исследования. — 2014. — №7. — С. 61–69.
67. Сабанин П.В. Особенности развития когнитивных процессов у младших школьников московской агломерации // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. — № 1 (34). — С. 90–96.
68. Сабанин П.В. Особенности развития мышления у городских и сельских младших школьников // Системная психология и социология. — 2014. — №9 (I). — С. 119–129.
69. Сабанин П.В. Особенности развития памяти и внимания у младших школьников московской агломерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — №5/1. — С. 138–142.
70. Сабанин П.В. Развивающая работа психолога во взаимодействии с субъектами образовательного процесса // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2014. — №4. — С. 34–38.
71. Сабанин П.В. Социально-экономические условия жизнедеятельности ребенка и их роль в когнитивном развитии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири — 2014. — №2. — С. 95–100.
72. Сабанин П.В. Уровень развития психометрического интеллекта у младших школьников московской агломерации // Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы: Материалы седьмой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Абакан, 4 декабря 2014 года) / Под общ. ред. В.Г. Морогина. — Абакан, 2014. — 224 с.
73. Сабанин П.В., Макшанцева Л.В. Особенности развития памяти у младших школьников московской агломерации // Подготовка педагогов к вариативной работе с потенциально успешными учащимися различных категорий (девиантной, инклюзивной, одарённой и др.): Материалы городской научно-практической конференции (20 марта 2014 г.). — М.: МГПУ, 2014. — С. 44–47.
74. Сабанин П.В., Макшанцева Л.В., Елисеева М.А. Роль экспертной и развивающей деятельности психолога в формировании когнитивных процессов обучающихся // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — №11/2. — С. 85–91.
75. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2005.
76. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А. Психологические особенности, социально-психологические закономерности и специфика развития личности в юношеском возрасте // Российский научный журнал. — 2013. — №1(32). — С. 198–207.
77. Хухлаева О.В. Психология подростка. — М.: Академия, 2008.
78. Шаграева О.А. Детская психология. Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ВЛАДОС, 2001.
79. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. — М.: Юрайт, 2014.
80. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2005.
81. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебник для студентов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2007.

В.Н. Клепиков

Диковинные задачи на уроках математики в школе и дома



Автор считает, что для того, чтобы научиться понимать и решать необычные задачи, которыми сегодня изобилуют учебные пособия даже для дошкольников и первоклассников, необходимо научиться придумывать их самим. Почему — ответ дается в статье.

Ключевые слова: задачи, развитие, стратегия, тактика, софистика, логика, критическое мышление, самостоятельность, методика, опыт.

От редакции: данная статья является основой для дискуссии, которая состоится на страницах этого номера журнала. Ее тема: «Как помочь родителям, детям и учителям нейтрализовать вред от некорректных учебных задач».

*«Математический опыт учащегося нельзя считать полным, если он не имел случая решить задачу, изобретенную им самим»
(Д. Пойя).*

В последние годы учебники математики стали усиленными темпами обогащаться странными и в то же время совсем не простыми задачами, извлеченными из многочисленных сборников по занимательной математике. При этом нередко совершенно сумбурно, алогично, вне связи с изучаемой темой. Более того, в строгую математику помещаются задачи, которые, мягко говоря, не относятся к математике. И вот ребенок с родителями битые часы, обзванивая близких друзей и родственников, погружаясь в интернет, пытаются узнать заветный ответ.

Первую задачу возьмем из учебника математики для начальной школы.

Два мальчика, Дима и Миша, отправились в булочную. По дороге они нашли 20 рублей. Сколько бы денег нашел Дима, если бы отправился в булочную один?

Очевидно, что при решении этой задачи не стоит долго мучиться, так как все ответы будут верные, даже если до денег Дима не дойдет, ничего не найдет или найдет аж 40 рублей! Ведь ситуация, когда Дима идет в булочную один, онтологически совершенно другая, чем когда они идут вдвоем. И здесь все может случиться. Смысл этой задачи состоит лишь в том, чтобы догадаться, что существуют не математические, а «бытовые» или в лучшем случае — софистические задачи. Удивляет, что подобные задачи в интернете вполне серьезно и подробно обсуждаются...

Клепиков Валерий Николаевич — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, учитель математики и этики МБОУ СШ №6 г. Обнинска.



Вот другая задача.

Горело семь свечей, три потушили, сколько свечей осталось?

Данная задача имеет три противоречивых ответа. Первый ответ: четыре свечи, так как полноценными свечами считаются только те, которые горят. Второй ответ: семь свечей, так как все-таки все свечи остались. Третий ответ: три свечи, так как остальные, в конце концов, догорят и исчезнут. Вот такой вот курьез. Хорошо если составители задачник предупредят, что подобные задачи необычные или шуточные.

Некоторые необычные задачи формулируют так, чтобы что-то существенное не договорить, а полагать существующим между строк. Например.

Половина — треть его.

Здесь задача построена на том, что вкладывается разный смысл в понятия половина и треть. В этой задаче «реципиента» наглым образом «разводят»... Половина — это не от «него». Половина — это всего лишь самодостаточное число $1/2$, а треть — это доля от искомого числа. Тогда получается следующее уравнение: $1/2 = x:3$, очевидно, что результатом будет $1,5$.

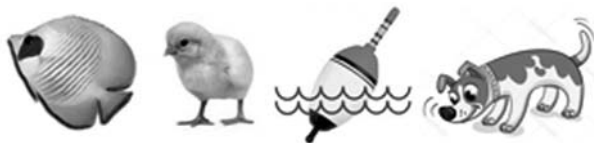


Рис. 1

Даем описание цветового наполнения каждой картинки, так как без этого невозможен правильный ответ: рыба — синий, черный, оранжевый, желтый; цыпленок — желтый, оранжевый, черный; поплавок — красный, черный, желтый, зеленый, белый, синий; собака — черный, белый, голубой, коричневый.



Рис. 2

Нередко задачи в режиме недоговоренности выглядят совсем уж двусмысленными. Вот подобная задача.

Требуется полсотни разделить на половину. Сколько получится?

Ответ: не 25, а 100! Объяснение: «на половину» — это не доля от целого, а просто число $1/2$. Конечно, авторы задачи в этом случае сознательно совсем не стремились упростить задачу до следующего пассажа: *требуется сотню разделить на два*.

Нередко предлагаются задачи на смешение различных тем, на их неожиданное сопряжение. Например.

Сколько будет пять в квадрате, десять в квадрате? А чему равен угол в квадрате?

Эта задача математическая, но в ней сводятся воедино алгебраические (возвести число во вторую степень) и геометрические смыслы (мера угла в квадрате). На этом и построена вся фишка. И если субъект не готов к этому, то он запросто растеряется. Ответ: 25, 100, 90° .

Существуют так называемые эвристические задачи, в ходе решения которых возможны различные ходы мысли и ответы. Обычно в решении подобных задач проявляются неординарные классификации, напрямую зависящие от мироощущения и миропонимания субъекта, как например в задаче «Найти лишний предмет» (рис. 1).

На эту задачу даны были следующие ответы. Поплавок — единственный неодушевленный предмет. Цыпленок — только он сразу пойдет на дно, если его бросить в воду. Рыба — только она смотрит в левый верхний угол, а не в левый нижний. Собака — только в ее окраске полностью отсутствует желтый цвет. Как относиться к задаче и ответам на нее? Очевидно, что самым «вменяемым» является первый ответ, более менее здравым — последний ответ. Остальные ответы — дело вкуса, юмора, фантазии и других «плохо скрываемых наклонностей» субъекта.

Кстати, здесь я вынужден признаться, что эта задача — не совсем «настоящая». Это задача-пародия, которую мне прислал коллега. Он хотел показать, как можно превратить простое задание в практически нерешаемое. А именно: сознательно заложить в него хитрость, которую другому человеку практически невозможно разгадать, так как это потребует от него самого натурального «разрыва шаблона»

Все приведенные выше ответы — неверные, поскольку неполные. А вот правильный звучит так: *все предметы могут рассматриваться как лишние. Все зависит от того, какой очевидный признак выбран как основной*.

С одной стороны — не поспоришь. Но с другой — ответ можно дать лишь в том случае, если догадаться, что автор решил просто поиздеваться над читателем. А это, согласитесь, мало кто сможет допустить, настолько подобное допущение «за гранью».

Впрочем, не спешите обвинять моего коллегу в предвзятости и «сгущении красок». Он всего лишь показал реальную абсурдную тенденцию. Как доказательство — вот задачка из той же серии, но из реального учебника (рис. 2). Общий признак первых трех «наборов» достаточно легко определяется: железные предметы, овальные предметы, мебель. Угадайте общий признак для набора картинок в правом нижнем углу. Правильный ответ: общий признак — отсутствие общего признака.

Важно отметить, что в последние годы детские задачки нередко проецируются и на взрослых. Ведь все понимают, что детские задачки решают не только дети, точнее — совсем не дети! Поэтому и проверяют на внимательность еще и взрослых, закладывая «схроны», чтобы и взрослые тоже «порезвились». Добавим, что вообще-то детский мир часто соседствует со взрослым, меняется с ним местами, порой их даже трудно разделить, например, дети любят взрослые шлягеры, а взрослые тети и дяди умиляются детским песенкам. Нечто подобное царит и в математике: дети охотно рассуждают о бесконечности, а взрослые стремятся преодолеть еще один барьер — решить очередную задачку из школьного учебника для начальной школы... Ведь учиться никогда не поздно!

Отчасти оправдаем тех, кто подбрасывает подобные задачки в сборники для детей: данные задачи могут быть нацелены на то, чтобы хоть как-то развеять «звериную серьезность», которую порой надевают на себя некоторые математики. Ведь не редкость, что когда с такими задачами встречаются сами математики, то они бывают в полной панике. Они привыкли к однозначности, а тут — «не пойми чего». Приведем в роли «лекарств» шуточные высказывания и притчи, связанные с математикой.

1. Как-то ночью, когда Насреддин сладко спал, жена растолкала его и говорит:

— Ребенок целый час плачет, неужели ты не слышишь? Ведь он наполовину твой! Покачай его.

— Моя половина пусть плачет, — сказал Насреддин. — Успокой свою половину.

С этими словами он повернулся к стене и заснул.

2. «В школьной столовой».

Ученик: «Мне три вторых».

Повар: «А корень из минус двух не хочешь?!»

3. Поучение: чем шире кругозор, тем тупее угол обозрения.

4. У маленького математика спрашивают:

— Есть ли у крокодила крылья?

— Конечно! — уверенно отвечает он.

— Как так?! Откуда же у них крылья?!

— Просто их количество равно нулю.

Ностораживает ведь другое... Психологи считают, что с помощью знаний (тем более — «изошренных») можно легко терроризировать другого челове-

ка, ставить его в неприглядное положение. Ведь не случайно существует вполне обоснованное мнение, что знание не только сила, но и власть! А ведь учитель знает во много раз больше любого ученика! (Не дай Бог, чтобы педагог специально, в отместку подобрал подобные задачи для доказательства несостоятельности какого-либо ученика!) И не секрет, что учителя нередко пользуются этим — сознательно или бессознательно, прямо или завуалированно! Поэтому, как известно, учителей математики дети не только искренне любят, но и нередко ненавидят.

Приведем в пример еще одну задачу для первоклашек (рис. 3).

Это задача не такая простая, как кажется на первый взгляд. При ее анализе выясняется следующее: во-первых, цвета здесь, собственно, не принципиальны, они только отвлекают, во-вторых, карандаши и отрезки, их символизирующие, не обязательно должны быть равными, в-третьих, абстрагируясь от цветов и равенства карандашей и отрезков, можно прийти к выводу, что здесь важен лишь такой признак, как «равенство», то есть равные карандаши должны быть обозначены равными отрезками. Следовательно, нужно закрасить кружки с номерами 2 и 4.

Можно ли такую задачу давать без привязки к предшествующим «менее абстрактным» задачам, учитывая, что мышление ребенка этого возраста предельно конкретно?! Наверное, вопрос риторический. Вспомним лишь, сколько тысячелетий человечество шло к такому «простому» выводу, что падающее яблоко и Луну объединяет не только форма (приблизительно шарообразные), но и то, что они притягиваются Землей и находятся в режиме свободного падения. Наверное, имеет смысл для детей выделять задачи разной степени абстрактности: первый уровень, второй уровень и т. д.!

Итак, нужны ли необычные задачи в детских сборниках? Наверное, нужны. Но вот их польза, как гово-

Сантиметр

● Закрась кружки с номерами отрезков, которыми можно обозначить красный и зелёный карандаши.

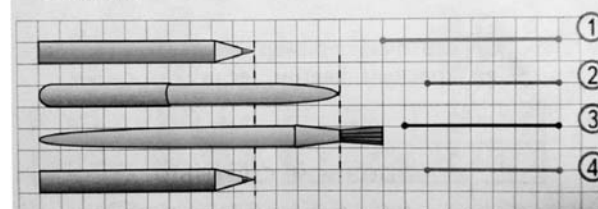


Рис. 3

Красный карандаш
Голубая с серым ручка
Коричневая кисточка
Зеленый карандаш

Красный отрезок
Зеленый отрезок
Черный отрезок
Голубой отрезок



рится, амбивалентная. Ребенка бы строгой логике и последовательности мысли научить, дать почувствовать, что такое математика, а подобные задачи могут увести совершенно в другую «вероятностно-бытовую» сторону, где «веселый хаос — мать порядка». Поэтому многое зависит от методической подачи подобных задач учителем или родителем. Собственно, с помощью таких задач можно провести разграничительную линию между строгой математикой и околomатематическими сферами научного и полунанучного знания.

Продуктивны для развития критического мышления софистические примеры и задачи, в которых всегда запрятана ошибка. Например, нужно доказать, что дважды два пять. Доказываем.

4:4 = 5:5. Вынесем за скобки в каждой части его общий множитель. Получим: $4x(1:1) = 5x(1:1)$. Числа в скобках равны, поэтому $4=5$, или $2x2=5$. В чем ошибка?

Ошибка заключается в том, что распределительное свойство выглядит так: $a(b \pm c) = ab \pm ac$, то есть в скобках у нас сумма или разность, а не частное. Еще одна очень популярное софистическое умозаключение.

Полупустое есть то же, что и полуполное. Если равны половины, значит, равны и целые. Следовательно, пустое есть то же, что и полное.

Здесь в умозаключении обыгрывается уникальная ситуация, когда мы можем сказать, что полуполное есть то же самое, что и полупустое.

Нередко за такими задачами, даже для младших школьников, просиживает не один час «вся дружная семья». Весь интернет полон диалогов и советов, как решать ту или иную задачу. Одним словом, современные учебники не дают скучать даже седовласым дедушкам и бабушкам. С нескрываемым вздохом они, наверное, думают, что современные дети, судя по предлагаемым задачам, готовы продвинуться гораздо дальше их. Хотя дело, может быть, куда проще — сейчас наблюдается жесткая конкуренция не только у взрослых, но и у детей! Попробуйте попасть в современную гимназию, где классы набираются на конкурсной основе (хотя это тщательно скрывается)! Нетрудно заметить, что, судя по распределению средств на образование, нашему государству нужны скорее не добротные и добросовестные работники, а элита!

При этом редко кто сомневается в обоснованности введения тех или иных «эвристических задач». Со всем не обсуждается, что так постепенно не только детям, но взрослым прививается «чувство собственной неполноценности». Ведь порой не решаются задачи даже из начальной школы! Как ребенок в душеотреагирует, если даже Папа или Мама «детскую» задачу — вдруг — не одолеют?! А может, действительно наша педагогика, да и дети продвинулись так далеко, что за ними просто не угнаться?! Ну как в наш век «цифровых технологий» не решить задачки «от младших школьников» или даже «от дошкольников»!

Но нередко попадают задачи, которые просто неточно сформулированы. Например, задачка из сборника для 2 класса очень известного автора.

Запишите число 6: а) тремя одинаковыми цифрами; б) двумя одинаковыми цифрами; в) шестью одинаковыми цифрами.

Очевидно, что число шесть записывается с помощью цифры 6, а, например, число шестнадцать — с помощью цифр 1 и 6. Но как записать данное число с помощью трех и даже шести одинаковых цифр? Может быть, в данной задаче имеется в виду, что записать нужно одинаковыми цифрами (скорее — числами) с использованием определенных знаков действий?! Но о них в формулировке задачи «ни гу-гу».

Да, есть в математике эвристические задачи. Но они остаются все же в рамках математики или интегрированных задач (на стыках различных предметов) и «уши у них не торчат». Другое дело, что их нужно в учебнике располагать таким образом, чтобы наблюдалась некая тенденция, эволюция, развитие, ну, в крайнем случае — прослеживались хоть чуть-чуть предсказуемые метаморфозы. Но без всякой связи, сами по себе эти задачи просто бессмысленно «зависают» и, конечно же, могут раздражать.

Вообще-то нравственно и психологически желательно, чтобы ребенок чувствовал, что он полностью освоил учебную страницу, параграф, учебник и «ничего не пропустил». Нерешенные задачи накапливаются «тяжким балластом», и маленького ребенка трудно порой успокоить фразами типа «эти задачи пока не для тебя, а для более продвинутых детей», «выбери задачи себе по силам», «не переживай, чуть позже к тебе это придет».

Популярны в учебниках задачи-шутки. Например.

Чтобы сварить 1 яйцо вкрутую необходимо 5 минут. Сколько времени потребуется, чтобы сварить вкрутую 3 яйца.

Вот еще одна подобная задача.

Двое играли в футбол 2 часа. Сколько времени играл каждый?

Обычно такие задачи детям нравятся, так как они достаточно быстро разгадывают, в чем «заковыка».

Сложнее доказать или обосновать необходимость подобных задач для развития ребенка. Вообще-то в этой области очень сложно найти нечто весомое, ведь даже так называемое «развивающее обучение», как выясняется только теперь, ничего существенного не открыло. Так что математическое развитие ребенка «тайна сия велика есть». Выяснить оправданность включения тех или иных задач можно только решая и изучая эти задачи комплексно.

Многие задачи даются на опережение программы. Например.

Если Вася купит одну конфетку, у него останется 1 руб., а на две конфеты ему не хватит 3 руб. Сколько стоит конфета?

Достаточно непривычная задача для ученика начальной школы, так как она легко решается с помощью системы уравнений. Младший же школьник будет ее решать с помощью прикидки. А вот другая более сложная подобная задача.

Два мальчика решили купить книгу. Одному не хватало 7 руб. Другому — 5 руб. Они сложили деньги, но все равно им не хватило 3 руб. Сколько стоила книга?

Нередко в учебник набирают задачи по комбинаторике и теории вероятностей, старинные задачи с архаичными понятиями, единицами измерения и т. п. при этом очень важно при решении необычных задач хотя бы примерно представлять себе, что же они развивают. Например, нижеприведенная задача развивает пространственное мышление.

Сколько равных треугольников можно составить из шести спичек?

Данная задача не решается на двумерной плоскости, но легко решается в трехмерном пространстве. Ответ: 4 (рис. 4).

Очень продуктивно использовать задачи, в которых мы как бы обнаруживаем противоречие со здравым смыслом. Например.

Цену товара повысили на 20%. Через некоторое время ее понизили на 20%. Что произошло с ценой товара?

Очень хочется сказать, что осталась прежней. Однако нужно помнить, что долю (проценты) мы всегда берем от целого. Оказывается, в задаче фигурируют два целых, две цены — большая и меньшая, относительно которых мы и находим 20%. А значит, 20% от большей цены будет больше 20% от меньшей цены. Следовательно, цена товара снизится.

Еще одна задача, которая, на первых взгляд, очень простая.

Автомобиль проехал расстояние между двумя городами со скоростью 60 км/ч и возвратился со скоростью 40 км/ч. Какова была средняя скорость его езды?

Очень хочется подсчитать устно: $(60+40):2 = 50$ км/ч. На самом деле получается 48 км/ч. Объяснение: в данной задаче отсутствует расстояние, заданной конкретным числом, но так как оно одинаковое, то его можно взять за единицу, тогда $x=(1+1):(1/60+1/40)=48$ км/ч. Полученная величина называется средним гармоническим.

Существуют задачи, которые обыгрывают здравый смысл человека. Например:

Рыба весит 4 кг плюс половина ее собственного веса. Сколько весит рыба?

Очень хочется сказать, что $4 \text{ кг} + 2 \text{ кг} = 6 \text{ кг}$. Но на самом деле ответ — 8 кг, так как 4 кг — это и есть половина от всей рыбы, то есть $4 + 1/2x = x$. Подобная «интеллектуальная инерция» происходит и в том случае, когда ученик на «семью восемь» отвечает — «сорок восемь».

Самыми сложными являются парадоксальные задачи. Например, задача известная еще с античных времен.

Сможет ли быстроногий Ахилл догнать черепаху, если: он преодолевает разделяющее их расстояние, но и черепаха проползает еще немного, и так всякий раз до бесконечности.

Эту математическую задачу до сих пор еще никто однозначно не объяснил. Иногда ее объясняют с помощью понятия предела. Поэтому ребенок может здесь вполне пофантазировать и дать свое самобытное объяснение. Не погрешим против истины, если отметим, что формулировки классических задач кристаллизуются в течение веков. Попробуйте почитать и решить задачи из старых учебников, например, 18–19 веков!

Как же можно классифицировать необычные задачи?

1. *Нестандартные задачи* — это задачи, которые редко встречаются в методических линиях решения типических задач и отличаются необычностью формулировок.

2. *Софистические задачи* — это задачи, которые имеют «запятанную», скрытую, неявную ошибку.

3. *Избыточные задачи* — это задачи, в которых есть лишние данные, призванные запутать обучающегося.

4. *Двусмысленные задачи* — это задачи, в которых возможны несколько равноценных ответов.

5. *Эвристические задачи* — это задачи, в которых возможны открытые ответы, предполагающие различные ходы мысли.

6. *Онтологические задачи* — это задачи, в которых обнаруживаются различные уровни реальности, размерности, системы исчисления.

7. *Опережающие задачи* — это задачи, которые подбираются и формулируются в зоне ближайшего развития учащегося.

8. *Ошибочные задачи* — это задачи, в которых есть ошибки, поэтому они остаются на совести составителей учебника.

9. *Шуточные задачи* — это задачи на понимание скрытого в них юмора.

10. *Парадоксальные задачи* — это задачи, в которых могут быть два или несколько достоверных ответов.

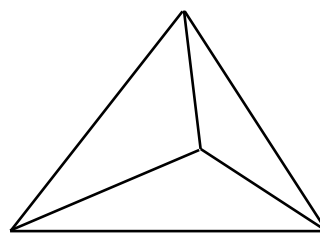


Рис. 4



В заключение дадим некоторые советы. К любым необычным (под звездочкой) задачам в учебниках нужно относиться спокойно, ведь не они моделируют стратегическое развитие всех детей. Тем более, их эволюцию, как правило, авторы учебников серьезно не продумывают, а дают, так сказать, «для проверки на вшивость». Но если очень хочется научиться решать задачи повышенной сложности, то ребенку нужно пойти на математические кружки, где учитель продумывает тактику и стратегию, методику и методологию введения и усвоения подобных задач. Это очень нужно и для подготовки ребят к олимпиадам. Собственно, успешные педагоги свою индивидуальную технологию подготовки к олимпиадам, как правило, не раскрывают, это их «хлеб», «ноу-хау». Это, так сказать, только «для посвященных».

Вообще-то необычные задачи создаются «с нуля» нечасто, тем более их сейчас полным полно в интернете и различных сборниках. Собственно, такие задачи постепенно вызревали в истории математики и находили свое словесное выражение (меняются только числовые значения, обновляются «одежды» и сюжет, но суть остается). Таким образом, необычную задачу выдумать непросто, а если кто и пытается, то ему необходима не только серьезная математическая, но и филологическая и логическая подготовка.

Какие можно назвать базовые принципы по освоению и созданию задач?

1. Задачи должны соответствовать возрасту детей и находиться в зоне их ближайшего развития.

2. Задачи должны быть построены математически, логически и филологически грамотно.

3. Задачи желательно давать не по одной, а блоком, комплексно, иерархически, по уровням, дифференцированно, «от простого к сложному».

4. Находить необычные задачи не «где попало», а в академических или презентабельных сборниках (многие, например, знают авторитетные замечательные сборники задач под редакцией Я.И. Перельмана, М.И. Сканава и др., которые много раз переиздавались и выверялись).

5. Задачи, которые попадают в насрех скопированных учебниках и сборниках, серьезно воспринимать не нужно, и относиться к ним стоит «философски». Авторитетные математические сборники, как правило, постоянно переиздаются.

И все-таки, как же создать, так сказать, «противоядие» от необычных задач, то есть научиться их понимать и решать?! Совет очень прост: нужно, во-первых, включать критическое мышление, а во-вторых, пробовать сочинять и решать задачки самим. И, в конце концов, понять, что «не боги горшки обжигают», то есть задачки сочиняют люди, а они могут ошибаться или формулировать условие задачи не совсем корректно. В этой связи в контексте школьного образования вполне современно звучит мысль математика Д. Пойа о том, что «Математический опыт учащегося нельзя считать полным, если он не имел случая решить задачу, изобретенную им самим».

М.А. Залесский, М.А. Мазниченко,
О.М. Новосадова, А.А. Пономаренко,
А.В. Смирнова

Как помочь родителям, детям и учителям нейтрализовать вред от некорректных учебных задач

От редакции: уважаемые коллеги, представляем вашему вниманию результаты обсуждения проблемы, поставленной в статье В.Н. Клепикова «Диковинные задачи на уроках математики в школе и дома», см. стр. 115-120).

Ни для кого из нас не секрет, что сегодня очень часто в школьных учебниках попадаются задачи, которые мы условно назовем «мозголомными» (в соответствии с теми распространенными эпитетами, которыми эти задачи награждают родители, дети, учителя).

Эти задачи нередко оказываются не по зубам не только детям (которые, казалось бы, должны решать их без посторонней помощи), но даже стихийным консилиумам из родителей и учителей. При этом сами «мозголомные» задачи ставятся в рамках обязательной программы. И уклониться от их решения — нельзя. Мало того, в большинстве случаев их даже не помечают значком «задача повышенной сложности» или «решение задачи по желанию».

Но на этом проблемы не заканчиваются. Когда узнаешь правильные ответы (например, подсмотрев в конце учебника или в интернет), то часто возникает вопрос: для кого эти задачи сочинялись — для нормальных людей с естественной жизненной логикой или для шизофреников (условно говоря)? То есть людей, мыслящих в рамках какой-то своей «логики абсурда»?

В тоже время, наряду с родителями и учителями, яростно протестующими против подобных заданий, находится немало сторонников «мозголомных» задач, доказывающих, что все правильно, что у детей надо развивать нестандартное мышление и т. д. именно такими заданиями.

При этом, как правило, подобные люди напрочь игнорируют такие вещи, как возрастные особенности психики, опасность сильнейшей учебной демотивации и т. д.

Они говорят: «Вот вы, родители, такие ленивые, примитивные, стандартно мыслящие, зашоренные, отстающие, искалеченные «совковым» авторитарным воспитанием (нужное подчеркнуть). Вы ругаете «мозголомные» задачи, а на самом деле — проблемы не в них, а в вас. Вы хотите, чтобы ваши дети были такими же примитивными? Если нет, уходите с дороги. Не можете помочь, так хоть не мешайте. Ваши дети умнее вас и они справятся...»

Для того чтобы разобраться в проблеме, мы попросили высказаться по поводу подобных задач — в данном случае математических — опытного методолога-математика с многолетним стажем В.Н. Клепикова.



Залесский Михаил Львович — кандидат педагогических наук, доцент Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Мазниченко Марина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета.

Новосадова Ольга Михайловна — директор по персоналу ООО «ТСЗ ГРУПП». Сегодняшняя работа включает три основных направления: юриспруденцию, психологию и управление персоналом.

Пономаренко Анастасия Александровна — генеральный директор Международного научного общества психологической помощи населению и профилактики старения.

Смирнова Анна Владимировна — доцент кафедры психологии НОУ ВПО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия», г. Уфа.



Он подтвердил на конкретных примерах, что очень часто «мозголозные» задачи являются такими потому, что:

1) содержат манипуляционные посылы и намеренные дополнительные усложнения, недопустимые в рамках учебного процесса,

2) извлекаются из источников, изначально не предназначенных для использования в общей школьной программе (проще говоря, из сборников головоломок высокого уровня сложности),

3) не соответствуют возрастным особенностям детей и логике поступательного учебного процесса.

и т. д.

Что мы хотели бы услышать от вас после прочтения статьи: ответ на вопрос, как, получив четкое подтверждение, что многие «мозголозные» задачи некорректны, помочь детям и родителям, которым эти задачи задают?

Как помочь учителям, которые сами в шоке от таких заданий?

Что нужно изменить в своем отношении к проблеме и как действовать, чтобы спасти ребенка от учебной демотивации, от психического истощения и от чувства собственной неполноценности (когда он из раза в раз не может выполнить домашнюю работу, а родители — тоже не способны помочь)?

Или: как родителю самому отличить просто сложную задачу от некорректной, чтобы отказаться от решения второй.

Например, один наш знакомый, чей сын пошел в первый класс, высказался по этому поводу так: «Я достаточно креативный и нестандартно мыслящий человек. Иначе не смог бы работать там, где работаю. Если я смотрю на задачу для первоклашки, которая даже у меня вызывает затруднение, я сразу подозреваю, что здесь что-то не так. Тогда я открываю правильный ответ и решаю, адекватна ли задача вообще. Если вижу, что адекватна, но сложновата для моего сына, я продумываю алгоритм решения и начинаю наводящими вопросами подталкивать ребенка к правильному ответу.

Но бывает и так, что ответ кажется откровенно абсурдным. Либо ответов можно дать несколько (по моему мнению), а авторы задачи указывают как правильный лишь один. Часто — самый сомнительный. В этом случае я просто говорю сыну: «Ответ такой-то. Но, честно говоря, он какой-то странный. И задача какая-то странная. Ты бы ее не решил. И я бы не решил. Так что не мучайся. Эту задачу сочинили какие-то очень странные люди. Такое в жизни бывает».

Я понимаю, что мои действия кому-то покажутся неправильными, что я, вроде как, разрушаю тонкий процесс, продуманный авторами учебника. Но мне, честно говоря, до этого нет никакого дела. Во-первых, я уже достаточно пожил на свете и достаточно часто встречался с халтурой на самом высоком уровне.

Во-вторых, я не собираюсь расплачиваться за ошибки этих халтурщиков здоровьем и психикой своего ребенка».

Конечно, уважаемые коллеги, то, что сказал наш знакомый, — это некоторый перебор. Даже радикализм. Наверное, не стоит при ребенке ругать авторов учебника. Тем не менее, примерно в таком же ключе — что конкретно делать — мы просим высказаться и вас.

Отвечает А.В. Смирнова

Логика, конечно же, нужно развивать у детей. Но не такими же абсурдными задачами. К чему мы приведём наше будущее поколение? К одурачиванию? Сломаем психику детям окончательно? Нельзя ли ввести элементы нашего советского образования? Когда-то мы лидировали по образованию, а сейчас опустились до безумия. Пусть переиздают советские учебники, которые учили нас конкретике, а не абсурду.

Отвечает М.Л. Залесский

Рискну немного расширить тему. Несколько лет репетирую школьников, собирающихся сдавать ЕГЭ по физике. Больше половины из них приходят с хорошо сформированной уверенностью, что физика — сложный предмет, который они не способны понять. Это выпускники, у которых искусственно сформирована заниженная самооценка. Ребёнок боится предмета! Естественно, он его не любит и не понимает. Зачастую ребенок подготовлен вполне достаточно — то есть если исправить его самооценку, всё остальное он сможет сделать сам.

Такая вот ситуация. Попробуем ответить на два вечных вопроса.

Кто виноват? Скорее не «кто», а «что» — ребёнок несколько раз получает «нерешаемые» задачи и у него формируется ощущение, что он не может решить задачу по физике, немного подёргавшись, он перестает бороться, смиряясь с тем, что физика — это не для него. Всё! Как ученика мы его потеряли.

Здесь же попробуем выяснить, откуда берутся «нерешаемые задачи».

Достаточно часто в задачах просто переименовываются величины. Какой буквой, например, коллеги, обозначается такая физическая величина, как энергия? E или W ? А мощность — P или N ? А количество вещества N , n или v ?.. Чувствую ехидную улыбку «это же очевидно, всегда можно понять!». Понять, коллега можно то, что знаешь. Очень хороша цитата, принесённая одним из моих репетируемых: «Давайте обозначать внутреннюю энергию, как E_v , мне так привычнее». Коллега, вам привычнее, но в учебнике она обозначена по-другому, и в ЕГЭ спросят так, как в учебнике!¹

Второй вариант, сказав «Рымкевич мне надоел», дать ученику на дом вместо обычной, проверенной, правильной задачи — случайно найденную в интерне-

те олимпиадную. Коллега, как репетитор я вам, конечно, благодарен — завтра вы будете проверять то, что решу за ученика я, но как учитель я вас не понимаю.

Ещё вариант — объясняя решение задачи, пропускать шаги. «Ну это же элементарно!» Коллега, элементарно это не для всех². Интересно, что этим грешат даже такие ресурсы, как «Решу ОГЭ-ЕГЭ». Не справившись с задачей, нажимаем «решение» и видим очень сильно сжатую «походку» решения, которую может освоить далеко не любой школьник. Что дальше? Ученик, бубня, что «физика — сложный предмет», опять идёт к репетитору.

Так что делать?

Посмотрим на вопрос с двух сторон — учителя и родителя (репетитора, помощника и т. д.).

Итак, что делать учителю? Не хочется пересказывать очевидные вещи, скажу лишь, что для того чтобы ученик понял предмет, он должен этого захотеть, то есть нужна мотивация. Самый простой вариант — создать ситуацию успеха, то есть дать вначале задачи, которые ученик гарантированно решит. Коллега, простые задачи необходимы. Возможно, они уже не очень учат, но они мотивируют, они показывают, что физика — это просто, это можно решить, это можно сдать.

Что делать родителям? Возможно, иногда стоит разделять задачи — «мы не изучаем физику, мы учимся сдавать ЕГЭ по физике». И здесь хороши почти все средства. Почему «почти»? По-моему, всё-таки недопустимо оценивать при ученике автора задачи. «Какой дурак это сочинил?» Наша задача — решить. Здесь можно попытаться «подогнать под ответ», попробовать «составить формулу по размерностям» (мы о физике), решить задачу «по аналогии», попробовать запомнить «типовой алгоритм решения», наконец, просто открыть решение (в задачнике, в интернете) и попытаться понять его, потом проанализировать, потом повторить по памяти, потом самостоятельно решить аналогичную задачу. Кстати, гораздо эффективнее предложить не проанализировать, а проверить решение.

Надеюсь, для вас уже не секрет, что на все задачи базовых задачников уже есть решения в интернете;

дítě, набирая под вашу диктовку задачу на телефоне, получает из сети решение раньше, чем вы успеете додиктовать условие. Но проблема в том, что в сети никто не гарантирует качества решения, их вообще может быть несколько разных на разных ресурсах, и интернет услужливо предложит нашему хакеру все. Показываем ему это и предлагаем понять, какое из решений правильно. Здесь и мотивация понятна, и страшное слово «анализ» не гипнотизирует. Во всех этих случаях ученик нарабатывает навык решения задач. Сформированность навыка поможет ему усвоить недостающее знание (кстати, и мотивирует найти это знание). В результате мы получим счастливого, обучаемого человека, который любит наш предмет.

Вот так. Немного утрированно и эмоционально, но, надеюсь, формат это позволяет.

Отвечает М.А. Мазниченко

Если под «мозголомыми» задачами понимать те, которые описаны в статье В.Н. Клепикова, то я считаю, что такие задачи нужны. И нужны они не для овладения предметом «Математика», математическими знаниями, а для развития мышления и интеллекта, а также некоторых личных качеств (креативность, смекалка, чувство юмора) школьника на уроках математики.

Так, задача про найденные 20 рублей направлена на то, чтобы школьник научился рассматривать математические задачи как практические, жизненные, а математику — как средство решения практических вопросов, в т. ч. бытовых (сделать покупку в магазине, сэкономить семейный бюджет, правильно рассчитать потребность в материалах для ремонта квартиры и т. д.) В книге учителя английского языка А. Бикеевой рассказывается о том, как были удивлены учителя из США содержанием задач, которые решают российские школьники на уроках математики. Задача была про то, сколько воды утекло за 4 часа из бассейна. Американские учителя спросили: «А как вообще возможен факт, чтобы вода в течение 4-х часов утекала из бассейна? Где были технические работники? Почему не устранили такое вопиюще нерациональное расходование воды? Где был менеджер бассейна?»

¹ Когда я учил физику в конце 90-х прошлого века, наш учитель — весьма темпераментный мужчина, — регулярно впадал почти в истерику. «Ну почему? — кричал он в тоске. — Почему вы не можете решить эти элементарные задачи? Вы же решаете такие же на математике — я спрашивал. Здесь все то же самое — те же законы, те же формулы. Только буквы другие: не x , y , а a , b ». Умом мы понимали, что он прав. Но при этом у нас все равно было ощущение, словно мир формул на уроке математики и мир формул на физике — это два разных мира. И потому, когда мы решали физику, у нас словно отключалась та часть мозга, что отвечала за математику. Отчетливо помню это ощущение. Слияние физики и математики как наук, построенных на одном и том же языке формул, начало происходить у нас в голове ближе к концу школы (прим. ред.).

² Долгое время учительница математики повергала нас в шок и ступор своим любимым вопросом «Каков алгоритм решения этой задачи?». Это элементарное понятие «алгоритм» (последовательность стандартных действий, необходимых для получения ответа) казалось нам каким-то мистическим монстром, к которому не поймешь, как подступиться. В итоге большинство ребят, даже если могли ответить, хлопали глазами, втягивали головы в плечи, «бекали-мекали» и тем самым вызывали на себя огонь праведного учительского гнева. Естественно, это не лучшим образом сказывалось на успеваемости. А все потому, что учительница либо забыла нам объяснить, что такое «алгоритм», либо сделала это всего один раз когда-то давно. И больше не возвращалась к этой «элементаршине» (прим. ред.).



Задача про свечи, так же как и задача «половина треть его», способствует пониманию школьниками того, как важно в спорах, при решении деловых задач договариваться об общем понимании используемых понятий. Чтобы решить задачу про свечи, ученику необходимо договориться с автором задачи, что они будут понимать под свечой.

Задача «найти лишний предмет» побуждает школьников к осознанию того, что люди воспринимают мир, мыслят по-разному. И не стоит навязывать свой способ мышления, свое мировосприятие другим, тем более — настаивать на том, что ваше мировосприятие единственно правильное. Нужно принимать ситуацию разных миропониманий и множества правильных ответов.

Кроме того, многие «мозголомные» задачи развивают у школьников чувство юмора, которое очень необходимо в жизни.

Таким образом, «мозголомные» задачи нужны. Но с педагогических позиций важно не столько содержание этих задач, сколько то, в какой форме они предъявляются детям, как организуется педагогическое взаимодействие, общение ребенка с педагогом или родителями в решении этих задач, как оцениваются ответы школьника, его способность/неспособность решить задачу.

В зависимости от построения взаимодействия взрослого и ребенка в процессе решения «мозголомных» задач они могут оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на личность ребенка.

Неверные стратегии взаимодействия: отказ от общения с ребенком по поводу задачи («Тебе задано — ты и решай»), обвинение ребенка в неспособности решить задачу («Ты тупица»), обвинение родителями учителя в том, что он задал глупую задачу или обвинение родителями или учителем составителей учебника, которые такую задачу придумали. Эти стратегии приводят к плохим результатам: снижению самооценки ребенка, потере веры в себя, снижению статуса учителя в глазах ребенка, снижению интереса к математике и вообще к учебе.

Продуктивные стратегии взаимодействия с ребенком по решению задачи:

1) создание ситуации успеха («Ты сообразительный — и не такую задачу сможешь решить, только надо нестандартно на нее посмотреть»);

2) признание своей неспособности решить задачу и предложение совместного поиска ответа («Я тоже не знаю, как решить. Давай вместе подумаем. Может, в конце учебника есть ответ. Давай посмотрим и по ответу придумаем решение»);

3) совместное обращение к помощи (друзей, соседей, одноклассников, коллег, интернета);

4) указание ребенку на то, что задача нестандартная и не математическая, а на жизненную смекалку, чувство юмора, логику и т. д., и на то, что в жизни ему придется решать такие задачи;

5) организация игры с ребенком: кто предложит больше вариантов решения задачи, кто быстрее решит и т. д.;

6) предложение ребенку самому придумать для родителей нестандартную задачу или придумывать такие задачи друг другу.

Главное при столкновении с «мозголомными» задачами одно — не убить у ребенка интерес к учению, познанию нового, а наоборот, с помощью таких задач усилить его, ведь эти задачи:

1) помогают ребенку обнаружить качества, которые есть у него, но не нужны для решения стандартных математических задач (чувство юмора, смекалка, креативность);

2) повышают самооценку ребенка, если ему удалось решить задачу;

3) объединяют родителей с детьми в совместном решении задачи, сближают их;

4) развивают креативность, нешаблонное мышление;

5) учат правильно реагировать на чужие ошибки и глупость, распознавать их;

6) обеспечивают практическую, жизненную направленность курса математики; развивают рациональное мышление, учат практическому применению математических знаний в нестандартных ситуациях.

В особую группу следует выделить «мозголомные» задачи, которые некорректно сформулированы. Например, сама формулировка задачи направляет ученика по ложному пути. Или «правильный» ответ выглядит не очень правильным. При этом есть и альтернативные ответы, не менее, а то и более обоснованные. Здесь необходима длительная работа учителя, направленная на развитие у учеников умения распознавать такие задачи, обнаруживать ошибки в их формулировках и обосновывать невозможность их решить. С этими целями можно предлагать сравнительный анализ корректно и некорректно сформулированных задач, представляя большое число примеров. Для этого учителю необходимо проделать достаточно трудную работу по сбору дидактического материала — образцов таких задач. Для этого можно объединить усилия учителей разных школ с помощью методического журнала или тематического интернет-сайта. Понятно, что не у каждого школьника можно выработать такое умение, но для тех, у кого получится его развить, оно будет очень полезно в жизни: это поможет им в будущем распознавать заведомо глупые указания начальства и в вежливой форме отказываться от их исполнения.

Отвечает А.А. Пономаренко

Дебри математики.

Еще М.В. Ломоносов говорил, что «математику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит». Некоторые школьники сегодня задают сакральные

ный вопрос: а зачем мне математика в будущем? Я — гуманитарий, как это мне может пригодиться? Великий ученый дал четкий ответ на этот вопрос: математика — инструмент для оттачивания ума. Ведь гуманитарий тоже должен быть умным?

Однако в современной школе математика становится часто инструментом запутывания ученика. Математические задачи, не имеющие логического развития, которые не опираются на определенные закономерности, ум в порядок никак привести не могут.

Родители, получившие качественное советское образование, — в растерянности. С одной стороны, домашнее задание делать необходимо. С другой стороны, выполнение домашней работы такого уровня только способствует развитию невроза и низкой самооценки, но никак ни получению знаний. Что делать в такой ситуации? Родитель ведь несет основную ответственность за то, что происходит с детьми. Крошка-сын пришел с важными вопросами именно к отцу, а не к учителю или соседу. Мне думается, что основное в данной ситуации — не упускать из виду главную цель.

Главная цель обучения — и здесь я согласна с великим философом Э.В. Ильенковым — это научить ребенка мыслить. Уметь мыслить — значит уметь систематизировать, классифицировать, анализировать. Уметь отделять главное от второстепенного, не путать причину и следствие. Этому способствует изучение такой дисциплины, как логика.

В книжных магазинах сейчас продается очень много книг с логическими задачами. Которые учитывают возраст, уровень развития, особенности восприятия. Задачи в картинках, без картинок, со схемами и без оных. Такие книжки можно изучать родителям вместе с детьми. Если уж совсем не получается, через многочисленные сайты по репетиторству можно найти студента философского факультета. За небольшую плату он с удовольствием научит вашего ребенка логически мыслить. Выгодно всем: и студенту подработка, и ребенок на практике проверит утверждение Гельвеция: «Знание немногих принципов освобождает от знания многих фактов».

Также логику прекрасно развивают шахматы. Если есть возможность отдать ребенка заниматься в шахматный клуб — просто замечательно. Если такой возможности нет — играйте с ребенком сами. Шахматы совсем неинтересны? Есть бридж. Недаром президент Федерации спортивного бриджа России — математик и интеллектуал Максим Поташев.

Конечно, игнорировать домашнее задание не нужно. Можно поговорить с учителем, объяснить свою позицию. Если задачи по математике составлены правильно и грамотно — их нужно решать. Если они только запутывают — можно предложить школьнику логически обосновать, почему задача нерешаема. Думаю, школьник с удовольствием это сделает. Его будет подстегивать мысль о том, что он практически на равных спорит с авторами учебника.

Учителям нужно с пониманием относиться к таким решениям. В конце концов, школьник думал, анализировал. Он не забросил учебник под кровать, не стал списывать. Он серьезно отнесся к заданию. Увидев, что решить его невозможно, ученик стал разбираться — почему. Думается, это достойно уважения.

Отвечает О.М. Новосадова

Сразу скажу: я училась давно в хорошей математической школе, у нас не было таких «издевательств с особой жестокостью». С одной стороны, многое было регламентировано, но было какое-то почтительное отношение к личности. Ценились не только ум, твои способности, старания, но и весь потенциал.

Иногда кажется, что сейчас авторы педагогических приёмов немного выпендриваются. В связи с этим вспомнился анекдот поры моей юности.

Мальчик Ваня из Рязани спрашивает у армянского радио: «Что такое сольфеджио?» Армянское радио отвечает: «Мальчик Ваня из Рязани, не выпендривайся!»

Что бы там ни говорили о советском образовании, у нас — я имею в виду свое поколение — с креативностью всё в порядке.

Ключевое слово было — «думай». Давали не только знания, но учили пользоваться этими самыми знаниями. Мы должны были создать что-то новое на основе умения думать с помощью знаний. Блестящая память — это катастрофически мало, это инструмент, с помощью которого можно что-то свершить.

С одной стороны, стоит, вроде бы, поблагодарить авторов современных учебников за правильное намерение — развивать у детей креатив. С другой, как-то не получается. Ведь применяя подобные «вывернутые» задачи, они только сгущают тучи над психикой ребёнка.

Мало того — такие задачи, на мой взгляд, извращают действительность, ломают психику, воспитывают неврозы, ложь, несамостоятельность, повышенную тревожность и пр. у детей. В итоге мы через несколько лет столкнёмся с огромными сложностями на рынке труда. А их — уж поверьте моему более чем тридцатилетнему опыту работы в кадровых службах — и сейчас хватает.

Как же тогда развивать креатив — спросите вы. Отвечаю: ставя вопросы, имеющие отношение к реальной жизни и ее ситуациям. Например — задавая вопросы о смысле жизни — в адаптированной для ребенка формулировке. Проверено и на своей семье, и на семьях многих сверстников.

Естественно, необходимо создавать и особый круг знакомств из духовно развитых, высокоинтеллектуальных, творческих людей. Иначе говоря, формировать среду.

Иногда бывает очень сложно объяснить, как именно должен мыслить креативный человек, чей креатив



реально помогает ему в решении жизненных проблем — а не только абстрактных задачек. К счастью, один знакомый привел мне когда-то пару ярких, разложенных по полочкам примеров. Ими и поделюсь:

Пример 1.

Группа туристов-водников (мой знакомый и его товарищи). Сплавливались по реке в Украине в 2007 году. По ряду причин были вынуждены высадиться на берег раньше времени.

В результате сложилась следующая ситуация.

Теплый день в конце мая. Вторая половина дня.

9 человек туристов.

Гора вещей (9 рюкзаков, 3 складных лодки, 5 больших сумок с дополнительными вещами). Для перевозки всех людей и вещей нужен, как минимум, один микроавтобус или 4 легковых автомобиля. В крайнем случае, сойдет и крытый грузовик.

Есть город в 40 км (судя по карте), через который проходит железнодорожная ветка. И по ней раз в сутки ходит поезд на Москву (согласно расписанию местных поездов, которым обзавелись заранее). Ближайший поезд — через 3,5 часа.

Рядом есть дачный поселок, мимо которого проходит шоссе, ведущее в город. Но машины ходят не часто. Да и кто остановится при виде такой толпы людей с горой вещей.

У одного из туристов есть мобильный с международной связью.

Деньги для оплаты проезда есть.

Доступа к Интернету — нет.

Задача: успеть на поезд, на который еще надо купить билеты.

Пока другие судили-рядили, что делать, у моего знакомого сама собой сложилась в голове схема действий:

а) на поиски легковых автомобилей (как предлагали некоторые) тратить силы и время не стоит. Велик риск опоздать. Вывод: нужно искать крупногабаритный транспорт;

б) крупногабаритный транспорт можно доставить только в транспортной компании. Такая наверняка есть в городе — том самом, через который пойдет поезд. Но для этого с ней нужно связаться по телефону;

в) телефон можно взять либо в интернете (доступа к которому нет), либо в справочнике (тоже нет), либо в местных газетах объявлений типа «Из рук в руки»;

г) такие газеты наверняка можно найти у дачников в поселке. Ведь их часто используют как упаковку;

д) надо чтобы кто-то из туристов — самый коммуникабельный — пошел в поселок, объяснил ситуацию и такую газету попросил.

Таким человеком оказался руководитель группы, но ему предложенная схема сначала показалась нелепой. Он говорил, что не получится. Что надо походить по поселку, поспрашивать, не согласится ли кто

подвезти туристов до города малыми группами, или половить машины на шоссе.

Но мой знакомый все-таки уговорил главного по группе попробовать. Очень скоро тот вернулся весьма удивленный. В первом же доме ему дали даже не газету, а два конкретных телефона транспортных компаний. Туристы моментально связались с ними, договорились о месте встречи и уже через пару часов были в городе.

Пример 2.

Мой знакомый работал менеджером по рекламе в компании по продаже специализированного IT-оборудования в 2008 году.

Однажды он вместе с двумя менеджерами по продажам поехал на промышленную выставку из Москвы в Санкт-Петербург. Перед этим через транспортную компанию организовал перевозку образцов оборудования. Доставили удачно. Но при этом сами упаковочные коробки, которые мой знакомый собирался использовать для обратной перевозки, сильно пострадали. И он не был уверен, что они выдержат обратную дорогу.

Проблема: в последний день выставки у моего знакомого было 4 часа на то, чтобы в незнакомом городе раздобыть новые коробки габаритом — минимум — 80X80X50. Штук 6 — не меньше.

Такие коробки нельзя выпросить в продуктовом магазине. Максимум, что вам дадут — коробки из-под водки. А они гораздо меньше.

При этом у моего знакомого не было интернета, были только атлас города (он всегда брал в новый город местный атлас), справочник «Желтые страницы» (был в гостиничном номере) и местный стационарный телефон (тратить свой мобильник было дорогим удовольствием в то время).

Ситуация осложнялась тем, что коробки надо было раздобыть где-то поблизости, так как даже в сложном виде с ними бы не пустили ни в метро, ни в наземный транспорт (к счастью, гостиница была в двух шагах от выставки).

Что сделал мой знакомый: он отправил продавцов работать на выставке, а сам сел изучать справочник и карту. В справочнике разыскал раздел «Продажа упаковки». Сверяясь с атласом, нашел несколько компаний сравнительно недалеко от гостиницы. Позвонил туда и спросил, продают ли они коробки таких-то размеров поштучно или малыми партиями — штук по 10. Ему сильно повезло. Нашлась только одна такая компания — в нескольких километрах в глубине промышленного района. Моему знакомому, конечно, пришлось помучиться — идти несколько километров по задворкам промзоны в одну сторону, потом с пачкой сложенных коробок на плече — в другую. Но задачу он все-таки выполнил.

Спрашивается: какими математическими головоломками можно научить мыслить так? Ответ крайне затруднителен.

И все-таки: как можно целенаправленно развивать у ребенка креативное мышление, полезное в реальной жизни? Делюсь личным опытом.

1. В моём детстве было много книг, развивающих игр, а мы сами должны были делать всевозможные игрушки — так было принято. И не потому, что родители не могли купить. Необходимо было приложить фантазию, умение, навыки «обыграть» любой материал, сделать что-то оригинальное. Когда вижу сейчас огромное количество «готовых» игрушек, мне становится скучно.

2. Мы много путешествовали с родителями в каникулы и праздники. В поездки обязательно брали дорожные шахматы и шашки. Ах, как это развивает стратегическое мышление и умение прогнозировать ситуации. В детстве проводились шахматные турниры между соседскими детьми.

3. Много играли в «слова». Даже сейчас в метро не могу удержаться от детской игры. Этих игр множество.

4. Много с родителями (потом и самостоятельно) посещали выставки, музеи, концерты. Как по-разному можно описать осень, снег... Разные собеседники, разные точки зрения. Как по-разному исполняют музыкальное произведение разные оркестры, разные дирижёры. Как по-разному выглядит деталь в разных проекциях. Как по-разному звучат переводы Шекспира.

Правда, тут еще надо уточнить, что мне сильно повезло.

1. В моей школе были потрясающие учителя и директор, который собрал этот коллектив. Всегда приветствовалось **иное** решение задачи, иной взгляд на ситуацию, многогранный анализ, изложение материала не только с разных сторон, но и изнутри, во времени.

Анализировали данные физической карты, чтобы сделать выводы о стране. Анализировали на уроках литературы образы, природу, стили — всё. Между прочим, можно было написать небольшое сочинение в стихотворной форме, построить диалоги в виде диспутов, изменения интонаций («... что, умираешь?» — спросить абсолютно гнусным голосом. Или «жил старик со *своею* старухой»).

Самая смешная книга в моей жизни — учебник русского языка для 3-класса! БАМ, нас человек 7, отдыхаем в ужасном холодном вагончике — так мы развлекались со случайной печатной продукцией. И если ты ничего не можешь сделать с ситуацией, хотя бы посмейся над ней.

2. Один и тот же закон природы — например, закон равновесия — можно проанализировать в разных сферах: физики, химии, биологии, психологии, социологии... От общего к частному, от частного к общему.

3. Была норма жизни при подготовке к урокам: к обычным учебникам-задачникам прилагалась дополнительная литература. К учебнику физики Пёрышкина — трехтомник Ландсберга. К учебнику химии — пособие Хомченко. Действовало правило: *никто никогда никому* не поставит «5», если отвечать только по учебнику. Было много книг ещё из библиотек моих бабушек-дедушек. И это несмотря на революции, все войны, блокаду Ленинграда. Центральной фигурой практически любого дома был книжный шкаф. Это при наличии прекрасной общественной библиотеки.

4. Выясняли, сколько пирожков с повидлом можно купить на Нобелевскую премию. Никто, к сожалению, не стал Нобелевским лауреатом, но кандидаты и доктора всё же состоялись. Нам говорили, что раз мы такие умные, то должны и свершить что-то крупномасштабное. Ключевое слово — *воплотить* в жизнь, *исполнить*, а не просто сотрясать воздух умными речами. Кстати, дружим не только своим классом, но и ближайшими соучениками, так как было какое-то единение учащихся. Это дела давно минувших дней...

(Сегодня ностальгии нет, так как в детстве-юности-молодости было много переживаний, всё было больно, трепетно, остро.)

5. Огромное внимание уделялось развитию личности. Когда я говорю, что нужно заниматься с ребёнком, вкладываю в эти слова колоссальный смысл. Сталкиваюсь с непониманием многих родителей смысла развития. Вопрос: «Вы водите ребёнка в кружки и секции. Прекрасно! Зачем?» Одно время даже «собирала» ответы.

6. В советское время мы понимали, что степень нашей свободы слова ограничена, поэтому многие вещи разделяли, учились готовиться к экзаменам в вузах. Как бы я ни относилась к Наташе Ростовской, во время экзамена напишу социально ожидаемое сочинение.

Уважаемые коллеги! Благодарим вас за столь интересные и разнообразные взгляды на актуальную проблему. Надеемся, что предложенные вами варианты действий помогут педагогам и родителям оказать детям эффективную помощь как в решении нестандартных задач, так и в выборе своей позиции, когда задачи оказываются непосильными.



Приложение №1 к Договору подписки № _____

Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования» на 2018 год

Заполните бланк-заказ в соответствии с графами и пришлите по почте (127051, Москва, ул. Сретенка, д.29 «Федерация психологов образования России»), по факсу (495) 623-26-63, доб.1015 или по e-mail (rospsy.ru@gmail.com).
Все поля бланка обязательны для заполнения.

Фамилия Имя Отчество: _____

Адрес почтовый: _____
(индекс, город, область, район, село, улица, дом, корпус, кв.)

Тел./факс: _____ E-mail: _____

Бланк-заказ №
(укажите Ваши ФИО)

на газеты и журналы по подписке от « » _____ 20 ____ г.

Подписной индекс	Наименование издания	Кол-во экземпляров	Месяцы подписки				Подписная цена за один номер	Сумма за 4 номера годовой подписки
			март	июнь	октябрь	декабрь		
В0023	Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования»						320-00	1280-00

Итого (без НДС), руб. _____

Примечание:

1. Журнал «Вестник практической психологии образования» выходит раз в квартал, 4 номера в год.
2. Бланк подписки размещен на сайте журнала (www.rospsy.ru) тел.: (495) 623-26-63