



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2022. Том 19. № 1

Тема выпуска:
Развитие региональных практик
психологического сопровождения в образовании

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2022. Vol. 19, no. 1

Issue topic:
Development of Regional Practices
of Psychological Support in Education

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2022. Том 19. № 1

Тема выпуска:

Развитие региональных практик
психологического сопровождения в образовании

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2022. Vol. 19, no. 1

Issue topic:

Development of Regional Practices
of Psychological Support in Education

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 1 / 2022 г.

Соучредители:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»
Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»

Редакционный совет:

Рубцов Виталий Владимирович (председатель)
Алехина Светлана Владимировна
Асмолов Александр Григорьевич
Волкова Елена Николаевна
Дозорцева Елена Георгиевна
Дубровина Ирина Владимировна
Журавлев Анатолий Лактионович
Ключева Татьяна Николаевна
Куприянова Татьяна Викторовна
Марголис Аркадий Аронович
Метелькова Елена Ивановна
Минюрова Светлана Алигарьевна
Олтаржевская Любовь Евгеньевна
Романова Евгения Сергеевна
Семья Галина Владимировна
Удина Татьяна Николаевна
Чаусова Лариса Казимировна
Шадриков Владимир Дмитриевич
Ямбург Евгений Александрович

Редколлегия:

Рубцов Виталий Владимирович (главный редактор)
Алехина Светлана Владимировна (зам. гл. редактора)
Леонова Олеся Игоревна (ответственный секретарь)
Бурлакова Ирина Анатольевна
Вихристюк Олеся Валентиновна
Гани Светлана Вячеславовна
Драганова Оксана Александровна
Егорова Марина Алексеевна
Егоренко Татьяна Анатольевна
Каганер Анна Григорьевна
Крестникова Диана Георгиевна
Озерецкая Татьяна Дмитриевна
Пятаков Евгений Олегович
Сафронова Мария Александровна
Умняшова Ирина Борисовна
Филимонова Симона Владимировна
Шалагинова Ксения Сергеевна
Шведовская Анна Александровна
Шульга Татьяна Ивановна

Адрес редакции: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29

Тел.: (495) 632-99-70

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: psyjournals.ru и www.rospsy.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 года.

Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 1 / 2022.

Тема выпуска:

Развитие региональных практик
психологического сопровождения в образовании

От редакции..... 7

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Рубцов В.В., Романова Е.С.

Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2021) 8

Дубровина И.В.

Предыстория развития школьной психологической службы
(к 110-летию юбилею Психологического института РАО) 18

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Рябушенко Л.В., Устинова О.М.

Ментальная арифметика, нейропсихологические техники и кинезиология как базовые методики в развитии познавательных процессов у дошкольников и младших школьников 33

Замяткина И.М.

Профилактика отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития посредством коррекции их психоэмоционального состояния и развития способностей самовыражения и самопознания 44

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Куликова Е.В.

Из опыта реализации проекта «Информационная культура в школе» 54

Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г., Варфоломеева Т.Г.

Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся 66

Савостьянов Ю.Б., Никашина Н.А.

Обеспечение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации детей (на примере образовательных организаций Самарской области) 76

**Аксиологическая и личностно-ориентированная основа
сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды**

Вихристюк О.В., Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А., Логинова Е.А.

Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим
в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт..... 87

Шемпелева Н.И., Трифонова Н.И., Булатова Н.А.

Комплексная модель профилактики девиантного поведения через формирование
позитивной и устойчивой «Я-концепции» (на примере реализации в Свердловской области) 99

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Смоленкова В.А., Шпагина Е.М.

Особенности профессионального самоопределения
несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением 109

Круцкий В.М., Тихомиров М.Ю.

Особенности процесса профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха 119

О журнале 127

Для авторов 128

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2022. Vol. 19, no. 1.

Issue topic:

Development of Regional Practices
of Psychological Support in Education

From the Editor7

Scientific and Methodological Support for the Professional Activities of Teacher-Psychologists

Vitaliy V. Rubtsov, Evgeniya S. Romanova

Psychological and Pedagogical Practice in the Education System
(Results of the All-Russian Contest of the Best Psychological and
Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2021)8

Irina V. Dubrovina

Background of the Development of the School Psychological Service
(to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute)..... 18

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Lilya V. Ryabushenko, Olesya M. Ustinova

Mental Arithmetic, Neuropsychological Techniques and Kinesiology as Basic Methods
in the Development of Cognitive Processes in Preschoolers and Primary Schoolchildren.....33

Irina M. Zamyatkina

Prevention of Deviant Behavior of Adolescents with Mental Retardation by Correcting Their
Psycho-Emotional State and Developing the Abilities of Self-Expression and Self-Knowledge44

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Evgenia V. Kulikova

From the Experience of Implementing the Project “Information Culture at School”54

Irina V. Serafimovich, Olga A. Belyaeva, Julia G. Baranova, Tatiana G. Varfolomeeva

The Technology of the Dynamic Teachers’ Training as the Basis
of Forming Personal Educational Results of Students.....66

Yury B. Savostyanov, Natalia A. Nikashina

Ensuring the Psychological and Pedagogical Competence of Parents
on the Development, Upbringing, Education and Socialization of Children
(on the Example of Educational Organizations of the Samara Region).....76

Axiological and Personality-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment

Olesya V. Vikhristyuk, Olga A. Ulyanina, Larisa A. Gayazova,

Anna V. Ermolaeva, Kseniya A. Faizullina, Elena A. Loginova

The Model of Providing Emergency Psychological Assistance to Victims
in Emergencies and Crisis Situations: Foreign and Domestic Experience87

Natalia I. Shempeleva, Natalia I. Trifonova, Natalia A. Bulatova

A Comprehensive Model of Prevention of Deviant Behavior through the Formation of a Positive
and Stable “Self-Concept” (on the Example of Implementation in the Sverdlovsk Region).....99

Psychology of Self-Determination of Personality in Education and Profession

Viktoriya A. Smolenkova, Elena M. Shpagina

Features of Professional Self-Determination of Minors with Persistent Illegal Behavior..... 109

Viktor M. Krutsky, Mikhail Yu. Tikhomirov

Features of the Process of Professional Self-Determination in Children with Hearing Impairment 119

About the Journal 127

For Authors 128

От редакции

From the Editor

Специализированный выпуск журнала «Вестник практической психологии образования» подготовлен по итогам Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2021», проведенного общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Конкурс является актуальным профессионально-общественным механизмом выявления, оценки и тиражирования опыта реализации программ, вызывающих доверие профессионального сообщества. Он проводится в соответствии с пунктом 1.10 плана мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе образования Российской Федерации на период до 2025 года и утвержден и.о. министра образования и науки Российской Федерации 11 мая 2018 года с целью повышения качества психолого-педагогических программ и технологий, реализуемых в системе образования Российской Федерации.

На данный конкурс принимаются апробированные на практике программы и технологии, подготовленные как отдельным автором, так и авторскими коллективами, с обоснованной эффективностью, содержание которых соответствует нормативным правовым документам, регламентирующим профессиональную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и оказанию психолого-педагогической помощи детям и подросткам.

Экспертная оценка региональных практик осуществлялась на основе:

- определения их соответствия требованиям нормативных правовых документов, регламентирующих деятельность специалиста,
- уникальности идеи и технологии,
- следования принципу преемственности, развития традиций отечественных научных школ и опыта психолого-педагогической практики в России,
- научной обоснованности, доказательности и согласованности оснований выбора используемых методик, технологий, инструментария с описанной теоретической базой, целями и задачами разработок.

Публикация статей, подготовленных по итогам проведения Конкурса, направлена на научно-методическую поддержку педагогических работников в проектировании профилактических, развивающих, просветительских психолого-педагогических программ, программ коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся в условиях общеобразовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

В статьях авторов продемонстрирован творческий и научно-практический потенциал специалистов, особенности их уникального опыта в деле:

- совершенствования организации психологической работы на всех уровнях образовательной практики и развития профессионализма психологов образования в решении проблем подрастающего поколения;
- развития информационного и методического обеспечения психологической работы в сфере образования и социальной сфере;
- развития новых форм совместной деятельности разных организаций социальной сферы в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support for the Professional Activities of Teacher-Psychologists

Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2021)

Рубцов В.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Федерация психологов образования России (ФПО России), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru*

Романова Е.С.

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru*

В статье обсуждаются результаты анализа программ участников Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2021. Представленные на конкурс программы должны были отвечать большому набору требований, связанных с профессиональным уровнем и творческим потенциалом психологов образования России. Анализ опыта реализации региональных программ оказания психолого-педагогической помощи детям направлен на совершенствование научного и методического обеспечения психолого-педагогической деятельности. Количество поданных на конкурс программ и технологий демонстрирует место и роль коррекционно-развивающей, профилактической и просветительской работы педагогов-психологов.

Ключевые слова: *профессиональный конкурс, повышение социального статуса педагогических работников, психолого-педагогические программы, эффективность, показатели и критерии оценки.*

Для цитаты: *Рубцов В.В., Романова Е.С. Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2021) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 8–17. DOI:10.17759/bppe.2022190101*

Psychological and Pedagogical Practice in the Education System (Results of the All-Russian Contest of the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2021)

Vitaliy V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology & Education; Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587> e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniya S. Romanova

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869> e-mail: romanovaes@mgpu.ru

The article discusses the results of the analysis of the programs of participants in the All-Russian Contest of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment – 2021. The programs submitted for the contest had to meet a large set of requirements related to the professional level and creative potential of educational psychologists in Russia. The analysis of the experience of implementing regional programs for the provision of psychological and pedagogical assistance to children is aimed at improving the scientific and methodological support of psychological and pedagogical activities. The number of programs and technologies submitted for the contest demonstrates the place and role of correctional, developmental, preventive and educational work of educational psychologists.

Keywords: *professional contest, raising the social status of teachers, psychological and pedagogical programs, efficiency, indicators and evaluation criteria.*

For citation: Rubtsov V.V., Romanova E.S. Psychological and Pedagogical Practice in the Education System (Results of the All-Russian Contest of the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2021). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 8–17. DOI:10.17759/bppe.2022190101 (In Russ.).

Современная работа в образовательном пространстве основывается на разнообразии подходов, принятии во внимание учебных возможностей семьи, школы, региона, необходимости построения индивидуальных образовательных маршрутов каждого школьника [1]. Важным фактором развития школьников с учетом современной образовательной нагрузки является не только постоянный контроль за их психическим и психологическим здоровьем, но и социально-психологическая работа, направленная на их личностное и социальное развитие [3, 6, 7, 8]. Новые технологии открыли перед школами немислимые раньше возможности, а знания сегодня можно получить множеством способов. Все это определенным образом формирует личностные качества подрастающего поколения [4].

Психологическая служба в системе образования определяет содержание деятельности практических психологов в системе образования и предполагает наличие единой структуры, контролирующей практическую работу конкретных специалистов, обобщающей и нормативно закрепляющей лучший опыт и новые разработки [2, 9]. Большую работу в данном направлении осуществляет Федерация психологов образования России [10].

Федерация психологов образования России ежегодно проводит Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. Конкурсная практика обеспечивает непрерывное накопление опыта разработки и внедрения психолого-педагогических исследовательских и внедренческих проектов, реализующих сформированные психологическим сообществом требования к объему и содержанию психологической работы в школах. Рекомендованные по итогам конкурса программы и технологии демонстрируют место и роль коррекционно-развивающей, профилактической и просветительской работы педагогов-психологов. Важной задачей этой работы является подтверждение эффективности психолого-педагогических проектов, выполненных в соответствии с требованиями современной образовательной практики.

Конкурс 2021 года проводился по 6 номинациям, предусматривающим следующие основные направления психолого-педагогической работы в школе.

Номинация 1. «Профилактические психолого-педагогические программы».

На конкурс было подано 11 программ из следующих регионов Российской Федерации: город Москва; Волгоградская область; Камчатский край; Кемеровская область; Краснодарский край; Мурманская область; Ханты-Мансийский автономный округ — Югра; Челябинская область; Ярославская область.

Номинация 2. «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся».

Рассматривались 13 программ из следующих регионов Российской Федерации: Московская область; Камчатский край; Новосибирская область; Самарская область; Свердловская область; Тюменская область; Хабаровский край.

Номинация 3. «Программы коррекционно-развивающей работы».

Было представлено 5 программ из следующих регионов Российской Федерации: Краснодарский край; Московская область; Республика Саха (Якутия); Республика Северная Осетия — Алания.

Номинация 4. «Развивающие психолого-педагогические программы».

В конкурсе участвовало 13 программ из следующих регионов Российской Федерации: Волгоградская область; город Севастополь; Калужская область; Краснодарский край; Курская область; Московская область; Республика Саха (Якутия); Саратовская область; Свердловская область; Ставропольский край; Ямало-Ненецкий автономный округ.

Номинация 5. «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы».

Номинация включала 10 программ из следующих регионов Российской Федерации: Вологодская область; Липецкая область; Новосибирская область; Пензенская область; Республика Коми; Республика Татарстан; Ростовская область; Тюменская область; Ульяновская область; Ярославская область.

Номинация 6. «Программы работы психолога с педагогическими коллективами».

На конкурс поступили 4 программы из следующих регионов Российской Федерации: Московская область; Саратовская область; Тамбовская область.

По итогам экспертной оценки 30 программам присвоен гриф общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» «Рекомендовано для реализации в

образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Программы-лауреаты отличаются хорошей структурной организацией работ, ориентированы на комплексность в решении поставленных задач, основываются на профессиональных компетенциях всех школьных специалистов.

Требования к конкурсным работам позволили педагогам-психологам выйти на новый уровень по таким составляющим, как:

- разработка инновационных технологий для решения актуальных психологических и социальных задач в образовательной и социальной сферах;
- диагностика, экспертиза и коррекция психологических свойств и состояний, различных видов деятельности учащихся в норме и патологии с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития, факторов риска;
- создание исследовательских программ с применением современного психологического инструментария;
- создание диагностического инструментария для экспертизы эффективности реализации новых инновационных предложений.

Следует отметить, что почти половина программ прямо или косвенно обращена на помощь детям и подросткам с ОВЗ, в том числе на совместную работу с детьми с нормальным развитием, а также с родителями и членами семьи. Ряд программ предполагает включение детей с ОВЗ в социальную среду, расширение их контактов со сверстниками.

Расширяется целевая аудитория программ. Наряду с обучающимися дошкольного и школьного возраста, их родителями и педагогами, участниками выступают обучающиеся других образовательных учреждений.

В новых условиях, связанных с пандемией, появились программы, рассчитанные на дистанционное обучение. Это значительно расширяет аудиторию. Также некоторые программы используют интернет для выдачи домашних заданий, организации самостоятельной работы участников. Но эти возможности используются явно недостаточно.

Достоинством программ является конкретность, тщательность разработки сценариев для условий образовательной организации. Те программы, в которых материально-техническое, информационное и методическое обеспечение прописаны в общем виде, вне связи с целями и задачами конкретной программы, не получили статуса победителей и лауреатов.

Анализ показывает, что у некоторых авторов имелись трудности в определении ожидаемых результатов реализации программы и критериев эффективности, в оценке результатов апробации. Выбор методического инструментария для оценки результатов не всегда отражает особенности по срокам, содержанию и сложности проекта. Особенно это касается программ, рассчитанных на длительный период времени, в которых трудно выделить развивающий эффект той или иной технологии.

В таблице 1 и на рисунке 1 представлены данные по общему уровню соответствия представленных программ заданным оценочным критериям.

Обобщенный анализ экспертной оценки представленных на конкурс работ позволяет сделать следующие выводы:

- недостаточно используются возможности современных цифровых технологий;
- недостаточно подтверждается эффективность программ на основе четких критериев достижения результатов в соответствии с целями и задачами программы.

Таблица 1. Средний по номинациям процент набранных баллов по отношению к максимальному значению критерия. Статистика по 113 конкурсным программам

Показатели и критерии оценки конкурсной работы	Номинации конкурса						Общ
	1	2	3	4	5	6	
1. Соответствие требованиям нормативных правовых документов, регламентирующих деятельность специалиста	0,92	0,77	0,85	0,86	0,81	1,00	85,0%
1.1. Соблюдение в программе (технологии) требований действующих нормативных и иных документов (профессиональный стандарт, ФГОС и т. п.), регламентирующих деятельность специалиста	0,94	0,92	0,87	0,92	0,90	1,00	92,3%
1.2. Точность, конкретность и профессионализм аргументации в содержании требований к специалистам, реализующим программу (технологию)	0,95	0,77	0,80	0,85	0,80	1,00	84,8%
1.3. Содержательность, реалистичность, логичность профессиональной аргументации и конкретность требований к материально-технической оснащенности организации для реализации программы (технологии) (помещение, оборудование, инструментарий и т. д.)	0,88	0,62	0,87	0,79	0,73	1,00	78,0%
2. Соответствие теме	0,92	0,88	0,80	0,86	0,85	0,81	86,6%
2.1. Соответствие содержания программы психологическим особенностям тех, на помощь кому она направлена	0,95	0,96	0,90	0,92	0,80	0,88	91,1%
2.2. Соответствие основного содержания программы (технологии) заявленным целям и задачам	0,95	0,88	0,70	0,85	0,90	0,88	87,5%
2.3. Соответствие выбранных в программе (технологии) способов решения профессиональной задачи выделенным целям, задачам и особенностям контингента, на помощь которому направлено содержание; эффективность избранных методов в решении проблемы	0,85	0,82	0,93	0,82	0,80	0,67	82,1%
2.4. Четкость и последовательность в описании структуры программы (технологии), наличие внутренней логики построения, содержательная взаимосвязь основных модулей	1,00	0,92	0,40	0,85	1,00	1,00	89,3%
3. Результативность:	0,62	0,62	0,58	0,73	0,65	0,47	63,7%
3.1. Реалистичность выделенных в программе целей, задач и сроков их достижения, решения	0,80	0,67	0,50	0,87	0,65	0,63	71,9%
3.2. Технологичность и комплексность решения задач с помощью заявленных мероприятий	0,70	0,73	0,70	0,79	0,70	0,69	72,8%
3.3. Конкретность и реалистичность в формулировке планируемых результатов реализации программы (технологии)	0,73	0,69	0,70	0,81	0,75	0,63	73,2%
3.4. Наличие адекватной целям и задачам программы (технологии) системы контроля за ее реализацией и эффективностью использования	0,57	0,58	0,65	0,73	0,70	0,50	63,4%

3.5. Полнота и конкретность сведений о практической апробации программы (технологии)	0,45	0,52	0,50	0,60	0,58	0,25	51,3%
3.6. Обоснованность определения и точность представленности значимости результатов, подтверждающих эффективность реализации программы (технологии)	0,45	0,54	0,50	0,58	0,58	0,19	50,9%
4. Содержательность и аргументированность	0,72	0,68	0,58	0,80	0,72	0,69	71,4%
4.1. Обоснованность выбора вида программы (технологии), ее соответствие конкурсной номинации и проблемной ситуации, на решение которой она направлена	0,95	1,00	0,90	0,88	0,90	1,00	93,8%
4.2. Научная обоснованность, доказательность и согласованность оснований выбора используемых методик, технологий, инструментария с описанной теоретической базой, целями и задачами программы. Профессиональная надежность и качество выбранных автором(ами) источников заимствования инструментария	0,68	0,62	0,55	0,85	0,68	0,63	68,8%
4.3. Аргументированность выбора и точность описания требований к информационной обеспеченности для реализации программы (технологии)	0,91	0,69	0,50	0,81	0,75	1,00	77,7%
4.4. Обоснованность алгоритма и последовательности реализации программы (технологии) в условиях указанного учреждения (образовательной среды) с указанными участниками	0,75	0,69	0,60	0,90	0,80	0,75	76,8%
4.5. Содержательность и логичность критериев оценки достижения результатов (качественных и количественных) и способов / форм их использования	0,50	0,58	0,45	0,60	0,58	0,38	54,0%
5. Соответствие требованиям Конкурса	0,89	0,85	0,70	0,80	0,88	0,84	83,5%
5.1. Полнота и точность в выполнении требований к оформлению, содержанию и структуре программы (технологии)	0,91	0,88	0,60	0,69	0,85	0,63	79,5%
5.2. Соблюдение требований к представлению учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы (технологии)	0,91	0,65	0,70	0,73	0,80	1,00	77,7%
5.3. Конкретность, корректность и точность формулировки оснований программы / технологии как практической	0,82	0,85	0,60	0,85	0,85	0,88	82,1%
5.4. Соответствие представленного текста требованиям к оформлению документа согласно ГОСТ	0,91	1,00	0,80	0,92	1,00	1,00	94,6%
5.5. Точность соблюдения требований Положения конкурса к оформлению текста программы (титульный лист, библиографический список, таблицы, схемы, шрифт, интервал и т. п.)	0,91	1,00	1,00	0,92	1,00	0,75	94,6%
6. Оригинальность содержания	0,59	0,43	0,45	0,61	0,65	0,50	54,9%
6.1. Использование в программе возможностей современных цифровых технологий	0,45	0,23	0,40	0,54	0,55	0,25	42,0%

6.2. Уникальность идеи и технологии, следование принципу преемственности, развития традиций отечественных научных школ и опыту психолого-педагогической практики в России	0,64	0,56	0,45	0,65	0,65	0,56	60,3%
6.3. Соблюдение закона об авторских правах, требований к выполнению правил заимствования / компиляции в профессиональных текстах и т. п.	0,64	0,58	0,50	0,58	0,75	0,75	62,5%

Наибольшее количество замечаний было связано со следующими оценочными экспертными показателями:

- 6.1. Использование в программе возможностей современных цифровых технологий (42%);
- 3.6. Обоснованность определения и точность представленности значимости результатов, подтверждающих эффективность реализации программы (технологии) (50,9%);
- 3.5. Полнота и конкретность сведений о практической апробации программы (технологии) (51,3%);
- 4.5. Содержательность и логичность критериев оценки достижения результатов (качественных и количественных) и способов / форм их использования (54%);
- 6.2. Уникальность идеи и технологии, следование принципу преемственности, развития традиций отечественных научных школ и опыту психолого-педагогической практики в России (60,3%).

Многолетний опыт разработки психолого-педагогических программ работы со школьниками позволяет сформулировать наиболее актуальные дальнейшие направления этой работы, обязательные на современном этапе. Такими направлениями являются:

- развитие форм межрегионального взаимодействия для развития научных подходов, методов и решений в психолого-педагогическом сопровождении.
- развитие профессиональных сообществ по основным направлениям психолого-педагогической работы;
- внедрение достижений современной науки, а также современных технологий и методов в практику психолого-педагогической работы в системе образования.

Таким образом, можно констатировать, что практика проведения регулярных конкурсов по различным направлениям психолого-педагогической работы в школе, организуемая ФПО России и основанная на экспертной оценке проектов по значимым показателям их эффективности, является тонким регулирующим инструментом выявления еще не решенных проблем организации психологической работы в школе. Накопленный опыт оценочной работы может рассматриваться как базовая платформа создания современных нормативных требований к деятельности психологов в образовательной сфере.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Романова Е.С., Вачкова С.Н. Психологическое сопровождение семейного образования. М.: Неолит, 2020. 288 с.
2. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Методическое объединение педагогов-психологов образовательных учреждений Сергиево-Посадского городского округа. URL: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-konceptiya_17.pdf (дата обращения: 01.11.2021).
3. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическая помощь подросткам в ситуациях их профессионального самоопределения // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 45–54.
4. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Системный методический подход к самоактуализации студентов при формировании имиджевых качеств [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38). С. 5–13. doi:10.25688/2223-6872.2021.38.2.01



Рис. 1. Средний процент набранных баллов по отношению к максимальному значению критерия

5. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Макшанцева Л.В. Конфликтологическая компетентность работников образования и безопасность образовательной среды: Учебно-метод. пособие. М.: МГПУ, 2018. 204 с.
6. Романова Е.С., Иванов А.В. Развитие детской общности в условиях образовательной среды в концепции субъектности В.И. Слободчикова [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. 2019. № 4 (21). С. 423–430. doi:10.15350/24097616.2019.4.39
7. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы общей и педагогической психологии: Коллективная монография. М.: РИТМ, 2019. С. 7–32.
8. Романова Е.С., Рычихина Э.Н. Социально-психологический портрет московского школьника. М.: Издательство Ритм, 2021. 108 с.
9. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 года [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69–82. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Rubcov_Dubrovina_Zabrodin_Metelk_full.shtml (дата обращения: 10.10.2021).
10. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. №1. С. 82–92. doi:10.17759/pse.2018230107

References

1. Gevorkyan E.N., Romanova E.S., Vachkova S.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie semeinogo obrazovaniya. Moscow: Neolit, 2020. 288 p. (In Russ.).
2. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyi resurs]. *Metodicheskoe ob"edinenie pedagogov-psikhologov obrazovatel'nykh uchrezhdenii Sergievo-Posadskogo gorodskogo okruga*. URL: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-konceptiya_17.pdf (Accessed 01.11.2021). (In Russ.).
3. Romanova E.S., Abushkin B.M. Psikhologicheskaya pomoshch' podrostkam v situatsiyakh ikh professional'nogo samoopredeleniya [Psychological counselling for adolescents in situations of their professional choice]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2018, no. 1 (25), pp. 45–54. (In Russ.).
4. Romanova E.S., Abushkin B.M. Sistemnyi metodicheskii podkhod k samoaktualizatsii studentov pri formirovani imidzhevyykh kachestv [A systemic methodological approach to students' self-actualization in the formation of image qualities] [Elektronnyi resurs]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2021, no. 2 (38), pp. 5–13. doi:10.25688/2223-6872.2021.38.2.01 (In Russ.).
5. Romanova E.S., Bershedova L.I., Rychikhina E.N., Makshantseva L.V. Konfliktologicheskaya kompetentnost' rabotnikov obrazovaniya i bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: Uchebno-metod. posobie. Moscow: MGPU Publ., 2018. 204 p. (In Russ.).
6. Romanova E.S., Ivanov A.V. Razvitie detskoj obshchnosti v usloviyakh obrazovatel'noi sredy v kontseptsii sub"ektnosti V.I. Slobodchikova [Development of children's community in the educational environment in the concept of subjectivity of V. I. Slobodchikov] [Elektronnyi resurs]. *TsITISE = CITISE*, 2019, no. 4 (21), pp. 423–430. doi:10.15350/24097616.2019.4.39 (In Russ.).
7. Romanova E.S., Makshantseva L.V. Otsenka i razvitie lichnostnogo i sotsial'nogo potentsiala obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii // Problemy obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: Kollektivnaya monografiya. Moscow: RITM, 2019, pp. 7–32. (In Russ.).
8. Romanova E.S., Rychikhina E.N. Sotsial'no-psikhologicheskii portret moskovskogo shkol'nika. Moscow: RITM, 2021. 108 p. (In Russ.).

9. Rubtsov V.V., Dubrovina I.V., Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Romanova E.S., Semikin V.V. Kontsepsiya razvitiya sistemy psikhologicheskogo obespecheniya obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2010 goda [Developing the System of Psychological Support of Education in the Russian Federation Up to the Year 2010] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007, no. 1, pp. 69–82. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Rubcov_Dubrovina_Zabrodin_Metelk_full.shtml (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
10. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Aprobatsiya i primeneniye professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": regional'nyi opyt [Approbation and Implementation of Professional Standard for Educational Psychologists (Psychologist in Education): Regional Experience] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 82–92. doi:10.17759/pse.2018230107 (In Russ., abstr. in Engl.).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий, кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); президент, Федерация психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Романова Евгения Сергеевна

доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра общей и практической психологии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Head, UNESCO Department on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, President, Moscow State University of Psychology & Education; President, Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Романова Евгения Сергеевна

Doctor of Psychology, Professor, Head, Department of General and Practical Psychology, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Получена 10.12.2021

Received 10.12.2021

Принята в печать 24.01.2022

Accepted 24.01.2022

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support for the Professional Activities of Teacher-Psychologists

Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО)

Дубровина Ирина Владимировна

*Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru*

В статье отмечается, что прошло более сорока лет с момента «рождения» в системе образования страны психологической службы, которая соединила как нерасторжимое целое — науку о психическом и личностном развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях системы современного образования. Подчеркивается, что в создании научных предпосылок школьной психологической службы, в разработке организационных форм их развития и реализации в системе образования и подготовки кадров практических психологов участвовали все психологические подразделения страны. И что существенная роль принадлежит Психологическому институту РАО, который был создан в Москве в 1912 году и на протяжении всего прошлого века был одним из главных центров психологической науки нашей страны.

Ключевые слова: *Психологический институт, научная и практическая психология, руководители института, система образования, психологическая служба.*

Для цитаты: *Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102*

Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute)

Irina V. Dubrovina

Psychological Institute of Russian Academy of Education; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

The article notes that more than forty years have passed since the “birth” of the psychological service in the educational system of the country, which connected as an inseparable whole — the science of the mental and personal development of the child and the practice of realizing the possibilities of this development in the conditions of the modern education system. It is emphasized that all psychological departments of the country participated in the creation of the scientific prerequisites for the school psychological service, in the development of organizational forms for their development and implementation in the system of education and training of practical psychologists. In addition, that a significant role belongs to the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, which was established in Moscow in 1912 and throughout the last century has been one of the main centers of psychological science in our country.

Keywords: *Psychological institute, scientific and practical psychology, institute leaders, education system, psychological service.*

For citation: Dubrovina I.V. Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).

Психологическая служба системы образования, или школьная психологическая служба, существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет более чем вековую историю. Изучение вопросов, касающихся обоснования и способов практической организации психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это неслучайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой — потребностями и задачами образования, целями воспитания и развития личности, которые зависят от политических, экономических, культурных и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране, как известно, первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX веков и связаны с так называемой педологией, в основу которой был положен междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Наиболее значительные работы проводились в Психологическом институте. Работы Л.С. Выготского и его сотрудников, ряд исследований М.Я. Басова, П.П. Блонского, А.Б. Залкинда, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка.

Однако огульная и резкая критика педологии в печально известном постановлении ЦК ВКП (б) 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпроса» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано было много.

Так, например, для развития практической психологии как основы психологической службы системы образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского:

- именно он ввел важное для понимания личности ребенка положение о «социальной ситуации развития»;
- доказал, что эмоции не менее важный агент, чем мысль;
- обосновал положение о том, что овладение ребенком культурно заданными действиями и отношениями возможно только в общении и сотрудничестве со взрослым в их совместном детско-взрослом взаимодействии;
- обосновал ведущую роль обучения в развитии ребенка и ввел понятие «зона ближайшего развития»;
- предложил возрастную периодизацию, где раскрыл ценность каждого возраста, показал сложность и великую значимость для развития личности переходных, кризисных периодов, раскрыл психологическую сущность возрастных кризисов;
- подчеркивая взаимообусловленность всех этапов онтогенеза, выдвинул идею о сензитивных периодах развития личности;
- раскрыл психологическую сущность вопросов воспитания, к решению которых «нас приводит история культурного развития ребенка». И др. [3].

Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития. По существу, Л.С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили и конкретизировали теоретические представления и догадки великого ученого. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе с детьми разного возраста.

Тенденциозное толкование постановления о педологии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими, причинили значительный ущерб детской психологии, на многие годы затормозили развитие таких ее разделов, как психодиагностика, практическая психология в образовании и др. Затормозили, но не остановили.

В июле 1945 года директором Психологического института стал Анатолий Александрович Смирнов. Он принял институт почти разгромленным, потерявшим во время войны многих сотрудников, провел институт через послевоенную разруху, через идеологические свистопляски 40-х — 70-х г.г. Он не только сохранил институт, но превратил его в центр психологической мысли страны. В своей деятельности А.А. Смирнов руководствовался задачами, поставленными его учителем, создателем и первым директором института Г.И. Челпановым. Великие учителя среди многочисленных своих учеников оставляют потомкам талантливых ученых, которые становятся связующим звеном между прошлым и будущим науки и не дают угаснуть живой мысли, развивая, углубляя, иногда подвергая ее сомнению или опровержению, но всегда включая в решение самых сложных актуальных проблем. Так создается преемственность в науке.

Главная из задач, сформулированных Г.И. Челпановым, — развитие психологии как фундаментальной науки, сохранение внутреннего единства психологии как условия существования самой науки. Такому единству, говорил Г.И. Челпанов, может способствовать институт, если в нем будет развиваться не одно научное направление, если в нем будут собираться представители разных направлений психологической науки и если в нем основные принципы общей психологии будут иметь руководящее значение для всех возможных видов психологического исследования.

Благодаря общей психологии различные отрасли психологии будут объединены. Если различные отрасли психологии разрабатываются под одной кровлей или, по крайней мере, собираются там, то все, что относится к изучению духа и проявлению душевной жизни, будет собираться воедино.

Эту тенденцию к объединению в институте разных направлений психологической науки при укреплении общей психологии «для удержания внутреннего единства психологии» сохраняли А.А. Смирнов и его заместитель по науке Б.М. Теплов. Они утверждали, что именно в недрах научной школы исследования приобретают свой позитивный смысл — как в развитии науки, так и практики. Б.М. Теплов писал: «... если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышении научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действительную роль в решении практических задач, выдвигаемых обществом» [17, с. 317].

Послевоенные годы были временем расцвета института. В конце 40-х годов прошлого века возобновился, а в 60-е — весьма активизировался активный поиск путей практического участия психологов в решении насущных проблем образовательных учреждений. По воспоминаниям Н.С. Лейтеса, интенсивная и увлеченная работа института конца 40-х — середины 60-х годов неслышно на себе отпечаток призванности, которой в какой-то мере были захвачены научные сотрудники всех уровней, — создавать передовую психологическую науку, широко внедрять ее в практику.

Стремление к научным открытиям, теоретическим обобщениям и эффективной практике осуществлялось в атмосфере научной требовательности, взаимной поддержки и доброжелательности.

Сотрудники института вели экспериментальные исследования в домах ребенка, детских садах, интернатах, школах и др. Академические исследования были направлены не только на решение научных проблем, но и ориентированы на использование их результатов в педагогической практике. Постепенно научные разработки начинают приобретать все более выраженный практико-ориентированный характер. Издается много психолого-педагогических, психолого-методических работ разного жанра — монографии, сборники научных работ, брошюры, рекомендации, не говоря уже о статьях в журналах, наиболее авторитетных в психологии и педагогике, и пр. Ученые все увереннее как бы «перекидывают» мостик от психологической науки к педагогической практике, причем от работы к работе этот «мостик» расширялся, становился необходимым и для одной, и для другой стороны.

По инициативе А.А. Смирнова были организованы «Педагогические чтения», которые в какой-то степени реализовывали идеи Г.И. Челпанова о связи психологической науки и образования. «Чтения» начинались как городские, московские, но быстро стали общесоюзными, превратились в своеобразную научную психолого-педагогическую школу для субъектов системы образования, способствовали совместной работе сотрудников разных институтов АПН СССР (психологов, физиологов, педагогов, методистов) в разработке комплексных научно-практических программ по актуальным психолого-педагогическим проблемам образования того времени:

- что такое «готовность детей к школе»: с какого возраста начинать учить детей в школе (с 6 лет? с 7 лет?);
- изучение и решение проблем образования в сельской школе;
- что такое учебная перегрузка школьников и возможные пути ее минимизации;
- целесообразность и возможность проведения экзаменов в начальной школе;
- проблемы и условия развивающего обучения;
- психическое здоровье и личностное развитие детей и подростков, проживающих на радиационно-зараженных территориях Чернобыльской зоны;
- семейное воспитание и подготовка молодежи к семейной жизни. И др.

А.А. Смирнов и Б.М. Теплов, люди энциклопедического ума и подлинной интеллигентности, сумели сосредоточить в институте наиболее видных психологов страны, как уже имеющих имя в науке, так и молодых. Блестящую плеяду ученых составляли заведующие лабораториями и науч-

ные сотрудники: Н.А. Бернштейн, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Е.И. Бойко, П.Я. Гальперин, Э.А. Голубева, Ф.Н. Гоноволин, Ф.Д. Горбов, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, Н.Ф. Добрынин, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, Е.Н. Кабанова-Меллер, О.А. Конопкин, С.В. Кравков, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Ланда, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.И. Миракян, Н.Г. Морозова, В.Д. Небылицын, Д.А. Ошанин, А.В. Петровский, В.Н. Пушкин, И.В. Равич-Щербо, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, Л.С. Славина, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, Н.И. Чуприкова, П.А. Шеварев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, П.М. Якобсон, и др.

Это люди глубочайшей общей и профессиональной культуры, человеческой мудрости. Они «могли позволить» себе увидеть в другом умного человека, уловить и поддержать оригинальность его идей, мыслей, подходов. Они не только развивали науку, но и заложили основы практической психологии в различных сферах человеческой деятельности и позволили уже в 80-е годы в весьма короткие сроки создать в стране психологическую службу системы образования. Их работы по существу вскрывают глубинные психологические источники развития растущего и взрослеющего человека, помогают осмыслить острые и противоречивые проблемы современного образования, над решением которых бьются нынешние ученые, практические психологи, педагоги.

Коротко отметим лишь отдельные штрихи научно-практического направления психологических исследований в институте второй половины прошлого века, подготовившие почву для зарождения психологической службы в системе образования. И с великим почтением и благодарностью вспомним руководителей этих направлений.

В центре научных интересов Б.М. Теплова — разработка проблем индивидуальных различий. Он доказал, что применение в жизни общих психологических закономерностей должно опосредствоваться знаниями индивидуальных различий, что изучение индивидуальных различий составляет одну из важнейших научных задач, и ее значимость особенно отчетливо выступает, когда психологическая наука непосредственно обращается к жизни, к практике. И подчеркивал, что ни в одном разделе психологии нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости людей, так как конкретные проявления законов психологии всегда включают в себя «фактор личности», «фактор индивидуальности».

Борис Михайлович раскрыл особенности теоретического и практического ума, обосновал, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая умственная деятельность [17].

Н.С. Лейтес вел блестящие исследования умственной одаренности детей. Большое внимание им уделялось жизненным фактам: психологическим проявлениям специфики того или другого детского возраста в контексте проблемы одаренности. Он показал, что умственная одаренность всегда выступает в единстве с другими качествами личности. Так, нравственно-эмоциональная отзывчивость может быть столь же органична для индивидуальности, внутренне присуща ей, как и собственно умственные данные. Более того, в пору юности иногда именно нравственная потребность может играть ключевую роль в общем умственном развитии [9].

Под руководством А.А. Смирнова исследуется проблема памяти и условия ее развития на всех этапах дошкольного и школьного детства. Сотрудники решали важнейшую задачу и в педагогическом плане — как организовать учебную деятельность, чтобы необходимый учебный материал запоминался в ходе работы над ним, а не являлся лишь результатом произвольного запоминания [16].

В лаборатории М.И. Лисиной проводятся исследования, посвященные проблемам детства, первым семи годам жизни ребенка. Разрабатываются научно-практические основы эффективных методов воспитания детей, растущих в разных условиях: в семье, в детском саду, доме ребенка, интернате. Особое внимание — общению детей со взрослыми. Показано, как меняется это общение на протяжении первых лет жизни ребенка, как в процессе такого общения зарождается лич-

ность, как буквально с первых недель жизни формируется самосознание детей, развивается чувство собственного достоинства, необходимое для дальнейшего личностного развития человека. Майя Ивановна писала, что взрослый провидит в новорожденном будущего человека — только потому новорожденный и становится человеком [10].

Н.И. Жинкин разрабатывал психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи учащихся. Обращал внимание педагогов и воспитателей яслей, детских домов, детских садов и школ на то, что развитие речи — неперемное условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности [8].

В лаборатории Д.Б. Эльконина изучались возрастные и индивидуальные особенности подростков. Показано, что не сами по себе условия развития, а фактическое место ребенка в этих условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них (социальная ситуация развития) определяют формирование личности, как в целом, так и отдельных ее качеств. На основе выявления чрезвычайного разнообразия в уровнях развития подростков по всем параметрам доказано, что к исследованию процессов развития и особенно формирования личности едва ли вообще применимо положение о среднестатистической норме, которая выводится в результате применения статистических методов обработки материалов [5].

Под руководством Л.И. Божович разрабатывается концепция формирования личности в онтогенезе [2]. Изучаются мотивы учения школьников. Впервые проведено исследование психологических основ и педагогических условий индивидуального подхода к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, к детям с аффективным поведением. Изучаются условия развития направленности и нравственной устойчивости личности, становления идеалов школьника и др. Был осуществлен один из первых опытов научно-практической работы психологов в интернате для детей, лишенных попечения родителей (50-е годы). Л.И. Божович совместно с педагогом Т.Е. Конниковой проводит одно из первых совместных психолого-педагогических исследований, в результате которого была представлена научно обоснованная психолого-педагогическая концепция целенаправленного процесса воспитания нравственной направленности личности школьников с учетом их возрастных особенностей (1969).

В лаборатории В.А. Крутецкого изучается общая картина возрастного развития математических, литературных, музыкальных, художественных, конструктивно-технических способностей учащихся на протяжении всего школьного обучения, исследуется взаимосвязь общих способностей — как базы формирования всесторонне и гармонически развитой личности и специальных способностей — основы формирования личностной индивидуальности учащихся. Значительным вкладом и в науку, и в практику образования явилась книга В.А. Крутецкого «Психология математических способностей школьников» (1967 г.).

Под руководством Н.А. Менчинской исследуются психологические проблемы неуспеваемости школьников, проблема обучения и умственного развития [12]. В сотрудничестве с педагогом М.И. Моро издана книга «Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальной школе» (1965).

Изучаются индивидуально-типологические и возрастные различия учащихся, формирование мировоззрения, развитие целостной личности ребенка в обучении и др. Впервые выделен для научно-практического изучения феномен «обучаемость» как комплекс особых когнитивных и личностных качеств ученика, обеспечивающих ему успешность усвоения знаний (З.И. Калмыкова).

Л.Н. Ланда — один из создателей отечественной школы психологического программирования. В середине 60-х гг. под его руководством началась разработка проблемы программированного обучения.

С конца 60-х гг. в институте под руководством Т.В. Кудрявцева изучаются вопросы проблемного обучения. Разработана типология проблемных ситуаций, выделены уровни проблемности в

обучении, определены критерии диагностики умственного развития учащихся в условиях проблемного обучения.

В лаборатории А.М. Матюшкина разрабатывается концепция одаренности, которая позволяет раскрыть одаренность как общую предпосылку творчества в любой профессии, как предпосылку становления и развития творческой личности. Концепция позволяет эффективно подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, определяет психолого-педагогические условия его творческого развития [11].

С именами Ф.Н. Гоноболина и Н.Д. Левитова связана проблема изучения профессиональной деятельности учителя. Профессиональное мышление, способности, личностные качества, педагогический такт, становление авторитета учителя и пр. — темы и задачи их исследования и создание на основе полученных результатов практических рекомендаций для подготовки учителя.

О.А. Конопкин с сотрудниками разрабатывает концепцию целостной системы осознанного регулирования трудовой и учебной деятельности — саморегуляции деятельности.

Под руководством К.М. Гуревича разрабатывается новая оригинальная практико-ориентированная психодиагностика для определения уровня общекультурного развития школьников.

С начала 60-х годов началась уникальная научно-практическая работа под руководством В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Были разработаны научные основы учебной деятельности, теория и практика развивающего обучения. В рамках идеи развивающего обучения впервые было всесторонне раскрыто психологическое содержание основных компонентов учебной деятельности: мотивов учения, учебных задач, учебных действий, контроля, оценки, — показаны их взаимосвязи и взаимозависимости.

Развивающее обучение существенно изменило взгляд психолого-педагогического сообщества на возрастные возможности и закономерности психического и личностного развития школьников. Суть развивающего обучения — не в полученной сумме знаний, а в формировании установки на понимание, приемов учебной деятельности, в развитии рефлексии и воображения, в снятии барьеров перед учением, задачей, учителем, экзаменатором. В контексте развивающего обучения культивируется полемический дух урока, усвоение школьниками теоретических знаний проходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем. Все это закладывает основания для будущей самостоятельности учащихся, их веры в себя, способствует их личностному росту. Система развивающего обучения реализует разработанное В.В. Давыдовым теоретическое положение о том, что развитие личности включено в общее психическое развитие ребенка, оно не представляет собой какого-то самостоятельного процесса [7].

А.А. Смирнов покинул пост директора института в 1973 году. Последующие директора института — академики В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, В.В. Рубцов — продолжили реализацию идеи, заложенной Г.И. Челпановым, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым в основу деятельности института, — идеи соединения науки и практики. Поэтому неслучайно Академия педагогических наук СССР (инициатор идеи — вице-президент Академии Ю.К. Бабанский) предложила именно Психологическому институту (тогда — научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии) проработать вопрос о создании психологической службы в системе образования.

Значимые вехи на пути становления школьной психологической службы

1981 год — начало многолетнего (до 1988 г.) эксперимента по введению в школы Москвы должности практического психолога. Целью эксперимента явилось изучение теоретических, методических и организационных проблем, связанных с введением в школу должности психолога. Необходимо было определить функции педагога-психолога, выяснить, какие именно стороны школьной жизни в наибольшей степени нуждаются в его помощи, выявить возможные формы работы, очертить границы его профессиональной компетенции, установить те профессиональные

качества и умения, которыми он, в первую очередь, должен обладать. Разработать структуру и научно-методическое обеспечение школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования.

80-годы — романтический период в развитии школьной психологической службы. Одна из важных задач практической психологии образования, на которую ориентировались сотрудники института, определена была В.В. Давыдовым. Суть этой задачи, писал он в 1979 году, заключается в следующем: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», но не фатально predeterminedную в своем развитии некоторыми обстоятельствами рождения (как, например, цвет кожи, или генотип, или материальные возможности родителей), а имеющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок — это уже личность, но личность «в самом начале», и разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве [6].

Психологи верили, что их приход в школу сможет стать гарантией в реализации права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие и уважение его формирующейся личностной индивидуальности.

Получив стартовый импульс в Москве, психологическая служба стала стихийно развиваться во многих регионах страны, происходит интенсивный поиск путей ее становления в системе образования. Появляются публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике образования.

В становлении школьной психологической службы активно и творчески участвовали психологи и педагоги не только Москвы — А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, С.А. Беличева, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.В. Зацепин, В.А. Иванников, В.Н. Касаткин, И.В. Кузнецова, А.И. Подольский, А.Г. Лидерс, Г.П. Логинова, В.С. Мухина, Н.В. Морозова, Н.Н. Обозов, В.Э. Пахальян, А.М. Прихожан, Е.С. Романова, В.В. Рубцов, Г.В. Семья, В.А. Слостенин, Е.О. Смирнова; Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, И.М. Улановская, В.Г. Щур и др.

Но и других городов — В.М. Аллахвердов, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, В.В. Урбаневич, Л.М. Шипицына, Э.Г. Эйдемиллер (СПб.); Б.А. Вяткин (Пермь); Я.Л. Коломинский (Минск); Х.Й. Лийметс, Ю.Л. Сыэрд (Таллинн); И.Ф. Мягков (Воронеж); А.С. Чернышев (Курск); Е.И. Долгова (Челябинск); В.П. Котюкова (Орск); Г.М. Залевский (Томск); Л.И. Алексеева (Саха (Якутия)); А.Ф. Шадура (Благовещенск); Е.Н. Волкова, У.Н. Ульенкова (Нижний Новгород); В.П. Быков, В.Н. Власов (Брянск); В.А. Гаевская (Липецк); Г.И. Лавецкий (Калуга); А.Б. Суслов (Сыктывкар); Н.А. Коваль, Р.М. Куличенко (Тамбов); В.А. Лабунская (Ростов-на-Дону); С.П. Иванов (Смоленск); И.П. Шахова, Л.М. Дубовый (Пенза); Б.Н. Алмазов (Екатеринбург); В.Г. Колесников (Обнинск); В.В. Новиков (Красноярск); М.А. Хуторная (Ярославль); В.Ю. Коробов (Салехард); Т.А. Гаврилова (Уссурийск) и др.

1983 год — большое значение для развития представлений о целесообразности участия психологов в работе образовательных учреждений имел «круглый стол», организованный журналом «Вопросы психологии». Темой обсуждения стала «Психологическая служба в школе».

1983 год — Всесоюзная конференция психологов в Таллинне. Целью конференции являлись анализ результатов ведущихся в некоторых городах и республиках страны экспериментов по созданию школьной психологической службы, определение уровня ее теоретико-методической обеспеченности и обсуждение организационных вопросов по дальнейшему развертыванию психологической службы в стране.

1984 год — в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась 1 Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. В рамках конференции работала секция «Психологическая служба школы».

1985 год — в журнале «Вопросы психологии» №2 за 1985 год опубликовано разработанное в Психологическом институте Положение о школьной психологической службе.

1985 год — Психологическому институту предложили организовать в одном из павильонов ВДНХ СССР выставку «Психология — школе». Материалы для выставки создавали сотрудники почти всех лабораторий института. Были подготовлены и представлены научно-практические работы по актуальным проблемам обучения и воспитания детей и школьников, диагностические и развивающие программы, стенды с показом работы школьного психолога, психологические рекомендации в помощь учащимся, воспитателям, учителям, родителям.

1987 год — в Москве, в Психологическом институте проведена Всесоюзная конференция «Научно-практические проблемы школьной психологической службы». Были обсуждены результаты эксперимента — цели и задачи школьной психологической службы, вопросы, связанные с ее научно-методическим обеспечением, с определением содержания и форм работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности. В решении конференции записано, что школьная психологическая служба является одной из наиболее прогрессивных форм внедрения психологических знаний в практику образования.

1988 год — вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного психолога, определило его статус, права и обязанности. С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах. Происходит расширение сферы деятельности психологической службы, она начинает постепенно охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, гимназии, колледжи и пр.). Соответственно, меняется ее название — не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования, а специалист, работающий в этой службе, — педагог-психолог или практический психолог образования.

Начинают серьезно решаться вопросы подготовки профессиональных кадров для работы в психологической службе системы образования: вместо кратковременных курсов подготовки практических психологов во многих вузах открываются факультеты практической психологии образования.

Сотрудниками Психологического института разработаны и опубликованы учебно-тематический план и программа курса «Детский практический психолог в системе народного образования» для подготовки практических психологов, работающих в образовательных учреждениях — детских садах, школах, детских домах, школах-интернатах, ПТУ.

1991 год — опубликована «Рабочая книга школьного психолога» (Москва, изд-во «Просвещение»). Раскрыты и подробно описаны основные виды и направления деятельности школьного психолога, специфика его работы с учащимися разного возраста, «трудными» детьми, детьми, оставшимися без попечения родителей. Авторский коллектив: М.К. Акимова, Е.М. Борисова, Н.И. Гуткина, И.В.Дубровина, Г.П. Логинова, В.Т. Козлова, Б.С. Круглов, А.М. Прихожан, Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева.

1994 год, июнь, Москва — I съезд практических психологов образования страны (из всех регионов приехали более 1500 делегатов). Инициаторы и организаторы съезда — Министерство образования РФ, Российская академия образования и Психологический институт РАО.

Именно на этом съезде психологическая служба получила общественное признание. Съезд показал, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе. Было принято основное целевое направление деятельности службы — максимальное содействие психическому и личностному развитию

детей и школьников. Подразумевалось, что содействовать надо развитию всех психических сфер — интеллектуальной, эмоциональной, волевой, личностной, нравственной.

1995 год, 29–30 марта — во исполнение рекомендаций I съезда практических психологов образования страны состоялась коллегия Министерства образования Российской Федерации, на повестке дня которой стоял вопрос: «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования Российской Федерации». В решении коллегии был зафиксирован положительный факт создания службы практической психологии в системе образования Российской Федерации и было отмечено, что эта служба в значительной степени обусловила гуманизацию всей системы образования, что службу надо развивать на всей территории страны и включить ее во все образовательные учреждения.

1995 год, июнь — в Психологическом институте РАО подготовлен и проведен первый профессиональный конкурс школьных психологов Москвы. Цель конкурса — выявить наиболее ярких и интересных школьных психологов, чей опыт может стать ориентиром для коллег, работать на развитие психологической службы школы. С 1996 года этот конкурс решением Департамента образования г. Москвы был включен в общий городской конкурс «Учитель года», получив статус самостоятельного конкурса в номинации «Педагог-психолог года Москвы». Постепенно конкурс стал всероссийским.

1995 год, октябрь — исполнение решений постановления коллегии Министерства образования было проанализировано и оценено на II съезде практических психологов образования, прошедшем в Перми. Съезд также был весьма представительным, на него приехали делегаты из 70 регионов страны. Съезд был подготовлен сотрудниками психологического факультета Пермского государственного педагогического университета (отв. Б.А. Вяткин) и Психологического института РАО.

На съезде было отмечено, что перед психологами чаще всего ставится задача интеллектуального развития детей, на что направлены все инновационные программы, вся система образования в целом. Это неудивительно. Образовательную систему, прежде всего, интересует функциональное качество ребенка определенного возраста: готов ли он к усвоению той или иной учебной программы.

Было отмечено, что психологическая диагностика помогает решению проблем, но не должна быть самоцелью. Психологи вспомнили предупреждение Л.С. Выготского о том, что в основе практической диагностики лежит обязательно изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой.

Педагоги стали задавать психологам справедливый вопрос: мы внедряем в школу многочисленные инновационные программы, новые учебные предметы, учебники, а как во всем этом «инновационном водовороте» чувствуют себя дети? Как это сказывается не только на их интеллектуальном развитии, но и на их мироощущении, как определить, что они переживают во время учебной деятельности, как эта деятельность отражается на их здоровье и на их формирующейся личности?

На основе анализа запросов педагогов, на основе осмысления собственных проблем, трудностей, удач и неудач, сомнений, разочарований психологи предположили, что целью психологической службы системы образования и, следовательно, приоритетным направлением деятельности педагога-психолога является психологическое здоровье детей и школьников.

1997 г. — сотрудники Психологического института (лаборатория научных основ детской практической психологии) получили диплом лауреата премии Президента Российской Федерации в области образования за создание целостной концепции «Психологическая служба образования» для общеобразовательных учреждений (Указ Президента № 986 от 04 сентября 1997 года). Эта концепция представлена в сборниках научных трудов, публикациях в серии издательства «Академия» «Руководство практического психолога», в индивидуальных и коллективных моно-

графиях, в изданном впервые в стране учебнике для вузов «Практическая психология образования». В учебнике представлено изложение основных теоретических, методических и практических вопросов, входящих в содержание новой вузовской дисциплины — «психологическая служба образования». Особое внимание в учебнике уделено способам практической реализации научных психологических знаний в работе с детьми и школьниками.

1997 год — директор Психологического института академик В.В. Рубцов инициирует создание и возглавляет Московский городской психолого-педагогический университет (избирается ректором). По существу произошло объединение психологической науки, психологической практики, подготовки кадров профессиональных психологов для разных звеньев современного образования, что позволило более эффективно влиять на процесс психологического обеспечения всей системы образования.

1998 год — В.В. Рубцов и его сотрудники получили диплом лауреата премии Президента Российской Федерации в области образования за вклад в науку и практику современного образования.

2003 год — Москва, III съезд практических психологов образования страны. Прошедший после предыдущего съезда период был временем энергичных поисков смысла своей деятельности, завоевания авторитета в системе образования и в общественном мнении в целом.

Была уточнена цель психологической службы — создание психологически безопасной образовательной среды (В.В. Рубцов), благоприятной для укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса. Анализ психолого-педагогических и социально-психологических условий, изучение всех воздействий и влияний на ребенка, школьника становится приоритетным видом деятельности педагога-психолога.

На съезде прозвучала мысль о том, что дальнейшее развитие психологической службы требует большего внимания к психологической и общей культуре при рассмотрении всех ее компонентов и при подготовке специалистов.

После съезда во многих городах: Белгороде, Барнауле, Воронеже, Омске, Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и др., — прошли конференции по тем или иным аспектам проблемы психологической культуры личности, в частности, по вопросу психологической культуры взаимодействия членов педагогического коллектива и психологической безопасности в учреждении образования.

Основное значение III съезда практических психологов в том, что на нем было принято решение о создании общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Председателем организации избран В.В. Рубцов — директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук, академик РАО.

С этого времени начинается новый этап в поступательном развитии психологической службы системы образования страны. Этот этап проходит в непростых условиях быстро меняющегося социо-культурного мира, внедрения инновационных подходов в системе образования, цифровизации и пр. и актуализирует новые проблемы и задачи, решение которых предполагает поиск новых подходов к научно-практическому и кадровому психологическому обеспечению образовательного процесса. Важно и на этом этапе не забывать тех ученых, кто до нас разрабатывал научные основы психологии и прокладывал тоже не в очень простое время пути их реализации в педагогической практике, корректно опираться на то богатство идей, фактов, доказательств, научных предположений и догадок, что ими наработано, найдено, осмыслено. В этом заключается наша профессиональная культура и возможность движения вперед.

На что хотелось бы обратить внимание?

1. Слабость и уязвимость службы заключаются в том, что она начинает терять свою сущность, исчезает специфика практической психологии образования как службы, стоящей на страже

интересов конкретного ребенка как развивающейся личности и индивидуальности. Нередко цель (ребенок) и средство (стандарт образования) меняются местами или перепутываются в практической деятельности психолога под влиянием самых разных обстоятельств. Быть может, школе нужна не столько помощь психолога в том, чтобы «внедрить» учебную программу в сознание ребенка, сколько помочь ей, школе, не убивать живую душу ребенка, его естественную жажду познания, интерес к окружающему миру, стремление стать человеком уважаемым, нужным своим друзьям, своей стране, укреплять его чувство человеческого достоинства. «Процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке» [4, с. 24].

Пробуждение и удовлетворение культурных потребностей учащихся требует критического анализа культурных и социальных ценностей, на которые ориентировано нынешнее образование при подготовке молодого поколения к жизни в современном обществе.

2. Для создания в школе адекватной задачам воспитания культурной социальной ситуации развития учащихся психолог должен иметь больше свободы в выборе направлений и методов работы. Конечно, задачи, стоящие перед педагогом-психологом, — общие для всей психологической службы, но время и способы решения их не могут быть одинаковыми, стандартными. Каждая школа имеет свои специфические особенности, которые так или иначе определяют социальную ситуацию развития учащихся и тем самым оказывают влияние на психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эти особенности обусловлены рядом факторов: спецификой района, в котором расположена школа; количественным и качественным составом детей, учителей, психологов, социальных педагогов; своеобразием семей школьников с их психологическим климатом; да и каждый ученик — особый ребенок, со своими достоинствами и проблемами; и пр.

Психолог должен понимать проблемы, сосредоточенные именно в данном учреждении (возрастные, социальные, образовательные, национальные, межкультурные, межличностные и др.), и строить свою работу в соответствии с этим пониманием. Только при учете всех особенностей образовательного учреждения и внимательном отношении к индивидуальным особенностям субъектов образовательного процесса можно предвидеть и на этом основании определить социальную ситуацию развития детей и школьников и тем самым оказывать влияние на укрепление их психологического здоровья.

3. Предвидение составляет основу психопрофилактической деятельности психолога. Способность предвидения — это способность по отдельным признакам предугадывать ход развития еще не совершившихся событий. Б.М. Теплов писал: «Предвидеть — значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и из этого понять, куда они идут. Предвидение — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [17, с. 274].

4. Невнимание в процессе подготовки специалистов к сути анализа и предвидения социальной ситуации развития приводит к тому, что из всех видов деятельности психолога в практике его работы наиболее представлена диагностика, чаще всего в виде письменного опроса школьников. «Изучают» (нередко по указанию «сверху» и вне понимания целостной личности) то настроение, то интересы, то ценностные ориентации или профессиональное самоопределение, то отношения — к одноклассникам, к наркотикам и т.д. Это порождает иллюзию простоты познания психологической сущности человека. Г.И. Челпанов писал в работе «Мозг и психика», что он боится того плодящегося дилетантизма в психологии, когда многие думают, что в психологии можно производить исследование или собирать факты с такой же легкостью, с какой дети собирают гербарий или коллекцию насекомых.

5. В настоящее время необходимы не «создания» очередных комплектов известных методик, а разработка научно обоснованных диагностических методик и программ для решения кон-

кретных проблем современного ребенка, живущего и развивающегося в условиях современной социальной ситуации его развития. В основе такой диагностики лежит обязательно, по утверждению Л.С. Выготского, целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой, понимание того, что всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем.

6. Психологическое здоровье растущего человека не может укрепляться вне развития его способностей. Задача и учителей, и психологов — создание условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным хотя бы в одной из многочисленных сфер человеческой деятельности. Б.М. Теплов подчеркивал, что способности существуют только в развитии. А развитие осуществляется не иначе, как в процессе той или иной деятельности. «Отсюда, — замечает Борис Михайлович, — следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. И дело не в том, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности ... Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей немедленно повысились» [17, с. 20, 29].

7. Психолог может работать в школе не только педагогом-психологом, но и учителем психологии. Проблема преподавания психологии в школе не нова. Необходимость преподавания психологии в школе признавали крупнейшие психологи и педагоги (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов, Г.И. Челпанов и др.). Доказывая, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что этот процесс включает не только овладение ребенком культурно заданными средствами действий с предметами и отношений с другими людьми, но и овладение им культурно заданными средствами управления собой, своей психической деятельностью, своим поведением.

Но, чтобы чем-то овладеть, что-то присвоить, нужно с этим хотя бы познакомиться. Г.И. Челпанов задавал резонный вопрос: «Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира человека? Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столь же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений?» [18, с. 261].

С 1947 по 1958 г. поколение прабабушек и прадедушек современных молодых людей изучало основы психологии в старших классах общеобразовательной школы по учебнику Б.М. Теплова. Борис Михайлович замечал, что психология дает возможность понимать самого себя. А знать себя необходимо для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы родине и получить больше всего удовлетворения.

Психология как учебный предмет может в какой-то степени рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника.

8. Следует учесть, что за состояние психологической службы в системе образования несут ответственность не только сами педагоги-психологи, но и:

- ученые-психологи, разрабатывающие научные проблемы развития практической психологии и научно-практические способы их решения,
- педагоги, методисты, авторы учебников — реализующие творческий путь взаимодействия психологии и педагогической практики на основе серьезной проработки психологических идей в контексте создания собственных педагогических концепций,
- вузы, готовящие практических психологов и учителей,
- органы управления образованием, сотрудники которых не всегда считаются с профессиональным мнением психологов.

Литература

1. Богуславский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991, 1996.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.Р. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991.
8. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл. М.: Педагогика, 1970.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
11. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической психологии. М., 1993.
12. Менчинская Н.А. Психологические проблемы активности личности в обучении. М., 1971.
13. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. М., 1986.
14. Рубцов В.В. К 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной. Психологический институт Российской академии образования: история и современность [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 14–21. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Rubtsov.shtml (дата обращения: 01.12.2021).
15. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 1966.
16. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
17. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
18. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.: МОДЭК, 1999.
19. Шеварев П.А. Процессы мышления в учебной работе школьников // Советская педагогика. 1946. № 3. С. 94–109.
20. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
21. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

References

1. Boguslavsky D.N. Psikhologiya usvoeniya orfografii. Moscow, 1966. (In Russ).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Moscow, 1968. (In Russ).
3. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika, 1991, 1996. (In Russ).
4. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Moscow, 1983. (In Russ).
5. Elkonin D.B., Dragunova T.R. (eds.). Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov. Moscow: Prosveshchenie, 1967. (In Russ).
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Moscow, 1986. (In Russ).
7. Dubrovina I.V. Shkol'naya psikhologicheskaya sluzhba: voprosy teorii i praktiki. Moscow: Pedagogika, 1991. (In Russ).
8. Zhinkin N.I. Grammatika i smysl. Moscow: Pedagogika, 1970. (In Russ).
9. Leites N.S. Umstvennye sposobnosti i vozrast. Moscow: Pedagogika, 1971. (In Russ).
10. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya. Moscow, 1986. (In Russ).
11. Matyushkin A.M. Zagadki odarennosti: Problemy prakticheskoi psikhologii. Moscow, 1993. (In Russ).
12. Menchinskaya N.A. Psikhologicheskie problemy aktivnosti lichnosti v obuchenii. Moscow, 1971. (In Russ).
13. Bodalev A.A., Kovalev G.A. (eds.). Psikhologo-pedagogicheskie problemy vzaimodeistviya uchitelya i uchashchikhsya. Moscow, 1986. (In Russ).
14. Rubtsov V.V. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi. Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya: istoriya i sovremennost' [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi*

psikhologii obrazovaniya = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 14–21.
URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Rubtsov.shtml (Accessed 01.12.2021). (In Russ).

15. Slavina L.S. *Deti s affektivnym povedeniem*. Moscow, 1966. (In Russ).
16. Smirnov A.A. *Problemy psikhologii pamyati*. Moscow, 1966. (In Russ).
17. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t. T. 1*. Moscow: Pedagogika, 1985. (In Russ).
18. Chelpanov G.I. *Psikhologiya. Filosofiya. Obrazovanie*. Moscow: MODEK, 1999. (In Russ).
19. Shevarev P.A. *Protsessy myshleniya v uchebnoi rabote shkol'nikov*. *Sovetskaya pedagogika*, 1946, no. 3, pp. 94–109. (In Russ).
20. Elkonin D.B. *Detskaya psikhologiya*. Moscow, 1960. (In Russ).
21. Yakobson P.M. *Emotsional'naya zhizn' shkol'nika*. Moscow, 1966. (In Russ).

Информация об авторах

Дубровина Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО); профессор, кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Получена 11.01.2022

Received 11.01.2022

Принята в печать 31.01.2022

Accepted 31.01.2022

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Ментальная арифметика, нейропсихологические техники и кинезиология как базовые методики в развитии познавательных процессов у дошкольников и младших школьников

Рябушенко Л.В.

*Школа имени В.В. Маяковского (ГБОУ Школа имени Маяковского), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-6753>, e-mail: liliary@mail.ru*

Устинова О.М.

*Школа имени В.В. Маяковского (ГБОУ Школа имени Маяковского), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6565-939X>, e-mail: lesik.ruj@gmail.com*

Статья рассматривает особенности применения программы, которая была разработана для детей дошкольного и младшего школьного возраста с трудностями в обучении и особенностями развития (ограниченными возможностями здоровья). В основу программы легли нейропсихологический и кинезиологический подходы, а также мнемотехники. Цель программы — развитие памяти, внимания, повышение мотивации к обучению и уверенности в себе среди нормотипичных детей. Предварительный опыт показал, что для детей с ограниченными возможностями здоровья технология «Ментальная арифметика» применима лишь отчасти, так как, с одной стороны, результаты коррекции психических процессов и мотивации не закрепляются на длительный промежуток времени, а с другой, дети с ОВЗ не выдерживают ритма 60-минутного занятия, быстро утомляются и отказываются заниматься. В связи с этим было принято решение определить технологии, позволяющие детям, не испытывая стресса и утомляемости, пополнять запас физических сил — при этом интенсивно занимаясь интеллектуальными упражнениями и развивая самостоятельность. В статье охарактеризовано практическое развитие направлений и подходов, в рамках которых вышеуказанные технологии используются и дают стабильные устойчивые результаты.

Ключевые слова: память, внимание, развитие, нейропсихология, кинезиология, ментальная арифметика.

Для цитаты: Рябушенко Л.В., Устинова О.М. Ментальная арифметика, нейропсихологические техники и кинезиология как базовые методики в развитии познавательных процессов у дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 33–43. DOI:10.17759/bppe.2022190103

Mental Arithmetic, Neuropsychological Techniques and Kinesiology as Basic Methods in the Development of Cognitive Processes in Preschoolers and Primary Schoolchildren

Lilya V. Ryabushenko

School named after V.V. Mayakovsky, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-6753>, e-mail: liliary@mail.ru

Olesya M. Ustinova

School named after V.V. Mayakovsky, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6565-939X>, e-mail: liliary@mail.ru

The article considers the features of the application of the program, which was developed for children of preschool and primary school age with learning difficulties and developmental disabilities. The program is based on neuropsychological and kinesiological approaches, as well as mnemonics. The purpose of the program is to develop memory, attention, as well as increase motivation for learning and self-confidence among normotypical children. Preliminary experience has shown that for children with disabilities the “Mental arithmetic” technology is only partially applicable, since, on the one hand, the results of the correction of mental processes and motivation are not fixed for a long period of time, and, on the other hand, children with disabilities do not withstand the rhythm of a 60-minute lesson, quickly get tired and refuse to do it. In this regard, it was decided to identify technologies that allow children, without experiencing stress and fatigue, to replenish their physical strength — while intensively engaging in intellectual exercises and developing independence. The article describes the practical development of areas and approaches in which the above technologies are used and give stable and sustainable results.

Keywords: memory, attention, development, neuropsychology, kinesiology, mental arithmetic.

For citation: Ryabushenko L.V., Ustinova O.M. Mental Arithmetic, Neuropsychological Techniques and Kinesiology as Basic Methods in the Development of Cognitive Processes in Preschoolers and Primary Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 33–43. DOI:10.17759/bppe.2022190103 (In Russ.).

Описание проблемной ситуации, целей и задач

Целью, поставленной перед авторами, является организация условий (средствами дополнительного образования через внедрение новых образовательных технологий) для развития психических процессов (памяти и внимания), а также укрепления психофизиологического состояния у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, нормотипичных, имеющих трудности в развитии и имеющих ограниченные возможности здоровья.

Среди основных задач выделены:

- развитие слуховой и зрительной памяти, внимания и логического мышления;
- улучшение психофизического состояния с помощью применения кинезиологических упражнений;
- развитие потенциала обучающихся, связанного с увеличением объема памяти и концентрации внимания (например, развитие способности к изучению иностранных языков);
- повышение уровня мотивации к обучению и общего интеллектуального уровня обучающегося, в том числе интерес к точным наукам, например, арифметике и математике.

Принципы и подходы к формированию программы работы

Рабочая программа базируется на основных принципах дошкольного и начального общего образования (ФГОС ДО, НОО):

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного, а также младшего школьного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество образовательной организации с семьей;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития) [1; 2].

Содержание программы построено на принципах:

- *доступности*, при котором учитываются возрастные и индивидуальные особенности ребенка, а также обеспечивается простота и выполнимость заданий, способствующие успешному освоению материала, позитивному эмоциональному переживанию ребенка, что является необходимым условием формирования положительного отношения к учебной деятельности в будущем;
- *последовательности* (задания усложняются от этапа к этапу, от модуля к модулю, новые знания опираются на ранее усвоенные и, в свою очередь, являются основой для последующих);
- *системности* (процесс формирования является системой, результатом воздействия которой становятся сформированные на достаточном уровне психические процессы ученика, его умения достигать завершенности в любом процессе выполнения заданий, гармонии, порядка, что, в конечном итоге, способствует достижению тех же категорий в жизни в целом);
- *полноты содержания и интеграции отдельных образовательных областей* (в программе работы предусмотрено, помимо познавательного развития, социально-коммуникативное,

художественно-эстетическое и физическое развитие детей посредством различных видов детской активности) [6];

- *выработки собственного мнения и инициативы* (учение через самостоятельные выводы и действия, познание материала через преодоление трудностей, оценка своих действий и самостоятельный поиск ошибок, проявление инициативы, творческий поиск, рефлексия и планирование, — все это в совокупности можно назвать познавательной активностью ребенка; активность ребенка в процессе обучения определяется не моторностью деятельности, а уровнем умственной активности с проявлением творчества);
- *вариативности развивающего обучения* (для формирования достаточного уровня психических процессов ребенку предлагаются разные виды деятельности с учетом его актуальных и потенциальных возможностей, усвоения содержания материала и совершения им тех или иных действий с учетом его интересов, мотивов и способностей; работа педагога сориентирована на зону ближайшего развития ребенка (по Л.С. Выготскому), что способствует развитию как явных, так и скрытых возможностей ребенка) [5];
- *принцип опоры на предметную деятельность и ее организацию* (все психические процессы формируются в предметной деятельности [6], «усвоение материала происходит через деятельность субъекта, которую необходимо организовать: в обучении важна методически грамотная организация деятельности по усвоению материала и управление ею» [3] (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев);
- *принцип использования игровой деятельности*, так как игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, а у детей с ОВЗ часто и в младшем школьном возрасте, поэтому важно осуществлять развивающую работу в игровой форме (игра гораздо эффективнее способствует активному развитию, активизации когнитивных качеств ребенка, развитию коммуникативных навыков, в свою очередь, игра по правилам способствует пониманию границ и правил и в обычной жизни) [5];
- *эмоциональное подкрепление*, которое является значительной поддержкой для повышения работоспособности ребенка.

Целевая группа — дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста в возрасте от 4,5 до 12 лет с ОВЗ (тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития), с трудностями в обучении и развитии, дети с низким уровнем мотивации к обучению, нормотипичные дети, желающие развить свой потенциал.

Содержание программы и описание образовательной деятельности

В реализованной программе используются развивающие дидактические игры, наглядные пособия (флеш-карты, таблицы), демонстрационные медиаматериалы, специально разработанные нами рабочие тетради для возрастов 4–7 лет и 7–12 лет. Задания в тетрадях усложняются от модуля к модулю.

Все материалы подобраны в соответствии с ведущим видом деятельности у дошкольников и младших школьников. Занятия строятся в игровой форме, используется соревновательный мотив. Полученные знания ребята применяют при решении практических задач. В процессе игр и динамических пауз осуществляется личностное взаимодействие, общение в парах и в группе в целом, в результате которого происходит совершенствование личностных качеств и коммуникативных навыков.

При решении дополнительных заданий, которые дети выполняют в процессе занятий настольными играми, совершенствуются логические навыки и скорость мышления.

На занятиях дети считают с помощью инструмента-абакуса. Счет производится пальцами правой и левой рук одновременно, что является тренировкой и развитием межполушарного взаимодействия и своеобразной пальчиковой гимнастикой. Кроме того, включенные в курс нейропсихологические и кинезиологические упражнения способствуют развитию лобных долей мозга, что

является базой для развития концентрации внимания и интеллектуальной активности [9]. После закрепления умений считать при помощи абакуса дети переходят на ментальную карту (графическое изображение абакуса) и «воздушный» абакус — воображаемый инструмент, и решают примеры, мысленно перемещая бусинки. Это и есть «ментальный» счет, который позволяет решать примеры на высокой скорости.

Для тренировки скорости вычислений дети выполняют задания на мультимедийном тренажере (abacus-plus.ru).

После каждого занятия проводится обязательная саморефлексия, в результате которой ребенок делает вывод о том, какие навыки он приобрел в течение занятия, оценивает, что получилось, а над чем следует потрудиться дополнительно. Задания, выполненные в тетрадах, дети проверяют друг у друга. Таким образом, занятия способствуют развитию познавательных процессов (памяти, внимания, логики), повышению скорости принятия решений, мотивации к обучению, а мыслительная активность направляется на нахождение нестандартных способов решения поставленных задач.

Для исключения утомляемости в процессе занятия каждые 15–20 минут используется смена деятельности (счет на абакусе, рисунки двумя руками, разгадывание лабиринтов, кинезиологические упражнения, настольные игры, балансиры).

В программе использованы следующие образовательные технологии:

- здоровьесберегающие технологии — кинезиологические упражнения (укрепление мышц глаз, шеи, позвоночника) [7];
- проблемное обучение, результатом которого являются самостоятельные выводы ребенка;
- индивидуальный подход (в заданиях, выдаваемых ребенку, учитываются способности и возможности каждого индивидуально).

В комплексе использование игр, педагогических методов и психологических приемов активизирует ментальную деятельность, совершенствует мозговую деятельность.

Диагностические методики

Непосредственно перед обучением и по окончании обучения проводится диагностика, целью которой является выявление особенностей и уровня актуального развития детей, отражающих особенности формирования базовых составляющих психической деятельности для определения путей развивающей работы.

Выбор методик осуществлялся исходя из:

- их соответствия целям и задачам работы;
- соответствия требованиям надежности и валидности [8];
- возможности применения у детей с трудностями в обучении и детей с ОВЗ для исключения фактора утомляемости этой группы участников.

Выбранные методики:

- методика Пьерона — Рузера (определение уровня концентрации внимания), корректурная проба Бурдона;
- методика А.Р. Лурии «Запоминание 10 слов»;
- определение объема кратковременной зрительной памяти;
- оценка опосредованного запоминания (по Леонтьеву);
- «Таблицы Шульте»: определение устойчивости внимания и динамики работоспособности;
- оценка психофизиологического состояния ребенка (Н.Я. Семаго);
- методика диагностики учебной мотивации младших школьников Н.В. Елфимовой «Лесенка побуждений».

Учебный план занятий

№ п/п	Наименование дисциплины (модуля)	Содержание дисциплины (модуля)	Продолжительность, часов
1 модуль. Вводная часть. Конструкция абакуса. Набор чисел. Принципы сложения и вычитания на абакусе.			
1 уровень			
1.	Диагностика уровня развития психических процессов.	Диагностические методики.	1
2.	Знакомство с понятием «ментальная арифметика». Конструкция абакуса.	Знакомство с понятием «ментальная арифметика». Конструкция абакуса. Правила передвижения бусинок (цифры от 0 до 9), использование большого и указательного пальцев. Принципы сложения и вычитания на абакусе (однозначные числа). Выполнение заданий учителя. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	1 (2 — для дошкольников)
3.	Набор двузначных и трехзначных чисел на абакусе. Действие «простое сложение» для однозначных чисел.	Набор чисел от 10 до 99. Закрепление пройденного материала (1 до 99). Трехзначные числа от 100 до 999. Тренировка памяти на мультимедийном тренажере (флеш-карты). Работа с таблицами Шульте, методическим развивающим материалом. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	1 (2 — для дошкольников*)
2 модуль. Действия «простое сложение», «простое вычитание». Понятие ментальной карты. Действия «простое сложение» и «простое вычитание» на ментальной карте.			
2 уровень			
4.	Действие «простое сложение».	Действие «простое сложение» для 2-3-значных чисел. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Работа с таблицами Шульте, методическим развивающим материалом. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	2 (4 — для дошкольников)
5.	Действие «простое вычитание» (ментальная карта, воздушный абакус).	Действие «простое вычитание» для 1-3-значных чисел. Понятия «ментальная карта» и «воздушный абакус». Тренировка на флеш-картах. Изготовление ментальной карты. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	2 (4 — для дошкольников)
6.	Действия «простое сложение» и «простое вычитание» на ментальной карте.	Действие «простое вычитание». Действия «простое сложение» и «простое вычитание» на ментальной карте. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	4 (6 — для дошкольников)

7.	Промежуточное тестирование: экспресс-диктант 4–8 слагаемых.	Выполнение заданий по темам занятий с 1 по 7. Интеллектуальные игры, кинезиологические упражнения.	1
3 модуль. Действия «Сложение и вычитание 5»: «Правило пятерок». Действия «Сложение и вычитание 5» на ментальной карте.			
3 уровень			
8.	Действие «Сложение 5»: «Правило пятерок».	Действие «Сложение 5»: «Правило пятерок». Состав числа 5. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	4 (6 — для дошкольников)
9.	Действие «Сложение 5»: «Правило пятерок». Ментальная карта.	Действие «Сложение 5»: «Правило пятерок» (часть 4). Ментальная карта. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	4 (6 — для дошкольников)
10.	Действие «Вычитание 5»: «Правило пятерок».	Действие «Вычитание 5»: «Правило пятерок». Состав числа 5. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	4 (6 — для дошкольников)
11.	Действия «Сложение и вычитание 5: «Правило пятерок». Действия «Сложение и вычитание 5» на ментальной карте: «Правило пятерок».	Действия «Сложение и вычитание 5: «Правило пятерок». Действия «Сложение и вычитание 5» на ментальной карте: «Правило пятерок». Выполнение примеров на воздушном абакусе. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	4 (6 — для дошкольников)
12.	Промежуточное тестирование: экспресс-диктант второго уровня.	Выполнение заданий по темам занятий 3–11.	1
4 модуль. Действие «Сложение и вычитание 10»: «Правило десятков». Действия «Сложение и вычитание 10» на ментальной карте. Развитие зрительной памяти на базе изучения флагов стран Европы, Азии, Америки.			
4 уровень			
13.	Действие «Сложение и вычитание 10»: «Правило десятков». Развитие зрительной памяти (флаг — страна — столица).	Действие «Сложение и вычитание 10»: «Правило десятков». Состав числа 10. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Флаги стран Европы, Азии, Америки. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	14 (18 — для дошкольников)

14.	Действие «Сложение и вычитание 10» на ментальной карте. Развитие зрительной памяти (флаг — страна — столица).	Действие «Сложение и вычитание 10» на ментальной карте. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Флаги стран Европы, Азии, Америки. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	2 (4 — для дошкольников)
15.	Действия «Сложение и вычитание 10» на воздушном абакусе.	Действия «Сложение и вычитание 10» на воздушном абакусе. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Флаги стран Европы, Азии, Америки. Интеллектуальные игры на развитие логики, кинезиологические упражнения.	2 (4 — для дошкольников)
16.	Промежуточное тестирование: экспресс-диктант третьего уровня.	Выполнение заданий по темам занятий с 13 по 15.	1
5 модуль. Действие «Сложение и вычитание 11–14»: Комбинированный метод. Действия «Сложение и вычитание 11–14» на ментальной карте. Решение нестандартных задач.			
5 уровень			
17.	Действие «Сложение и вычитание 11–14»: Комбинированный метод Решение нестандартных задач.	Действие «Сложение и вычитание 11–14»: Комбинированный метод. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Решение нестандартных задач. (Сложи квадрат Никитиных — 3-й уровень сложности.) Кинезиологические упражнения.	8 (12 — для дошкольников)
18.	Действие «Сложение и вычитание 11–14»: комбинированный метод / ментальная карта. Решение нестандартных задач.	Действие «Сложение и вычитание 11–14» на ментальной карте: комбинированный метод. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Решение нестандартных задач. (Сложи квадрат Никитиных — 3-й уровень сложности.) Кинезиологические упражнения.	4 (8 — для дошкольников)
19.	Действие «Вычитание 11–14»: комбинированный метод. Воздушный абакус	Действие «Сложение и вычитание 11–14» на воздушном абакусе: комбинированный метод. Выполнение заданий учителя с использованием мультимедийного тренажера. Решение нестандартных задач. (Сложи квадрат Никитиных — 3-й уровень сложности.) Кинезиологические упражнения.	4 (8 — для дошкольников)
20.	Промежуточное тестирование: экспресс-диктант четвертого уровня	Выполнение заданий по темам занятий с 17 по 19.	1

Закрепление полученных умений и навыков			
21.	Отработка навыка ментального счета на все правила.	Выполнение заданий по темам занятий с 3 по 20 (только ментальный счет). Работа с таблицами Шульте, методическим развивающим материалом, электронными ресурсами, программой «Абакус+».	1
22.	Итоговое тестирование.	Выполнение задания по темам программы обучения.	1
23.	Итоговая диагностика познавательных процессов.	Диагностические методики	1
Итого:		68 часов (102 — для дошкольников).	

* тема для дошкольников вводится после полной отработки операций сложения и вычитания на однозначных числах.

По итогу реализации программы получены результаты с положительной динамикой в развитии психических процессов. Показатели слуховой и зрительной памяти внимания улучшились более чем на 20% (дошкольники), около 30% (школьники). Показатели опосредованной памяти возросли у участников на 24–36%. Показатели концентрации, переключаемости и устойчивости внимания увеличились на 20–26%. Скорость выполнения заданий увеличилась на 19–39%. Как следствие, усвоение и переработка учебного материала стала более продуктивной. Об этом свидетельствуют и школьные результаты ребят (в сравнении со сверстниками, не проходившими программу). Дети с ОВЗ показали результаты выше прошлогодних на 4–6%. Полученные результаты говорят об устойчивых изменениях в развитии и служат качественным фундаментом для успешного обучения. Положительная динамика как у нормативных детей, так и у детей с ОВЗ, полученная в результате дополнения мнемотехник, нейропсихологических и кинезиологических упражнений, говорит о правомочности такого сочетания.

Результаты диагностики мотивации младших школьников до и после применения программы показывают, что мотивы школьников изменились, и вместо трех-четырех мотивов социального типа (до применения программы) в иерархии мотивов первые места стали занимать учебные. Соотношение социальных и учебных мотивов выровнялось. В качестве основных мотивов после применения программы у большинства детей можно выделить следующие:

- я учусь для того, чтобы все знать;
- я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи;
- я учусь для того, чтобы быть полезным людям;
- я учусь для того, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи.

Психофизиологическое состояние ребенка оценивается по результатам наблюдения. Результатом применения программы можно считать изменение общего психофизиологического состояния детей при нахождении в школе, характеризующегося более продуктивной работой на уроке, снижением утомляемости, отвлекаемости, уменьшением отказов от выполнения заданий, частой смены настроения, которые наблюдались ранее. Также можно выделить более равномерный темп деятельности.

Дополнительно можно отметить сформированность волевого компонента, появление у детей навыков постановки целей, принятия самостоятельных решений, возможности не останавливаться перед препятствиями, а преодолевать их, развитие критичности и реалистичной оценки результатов своих действий.

Таким образом, можно констатировать, что реализуемая программа, дополненная нейропсихологическим и кинезиологическим компонентом, имеет более высокие результаты (особенно для детей с ОВЗ).

С начала 2019 года программа дополнена на втором и последующих годах обучения блоком «Решение нестандартных задач». Блок способствует усилению когнитивного компонента.

Литература

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. 5-е изд. М.: Книжный дом Университет, 2010. 397 с.
2. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга: книга для учителей и родителей. СПб: ВЕСЬ, 2016. 320 с.
3. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Общая психология. Познавательные процессы: Учебное пособие. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 149 с.
4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М.: Эйдос, 1994. 102 с.
5. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Педагогика, 1970. 495 с.
6. Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам / Под ред. Ж.М. Глоzman. М.: Эксмо, 2010.
7. Савенков А.И., Карпова С.И., Вершинина Н.А. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). С. 73–83.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. СПб: Речь, 2005. 384 с.
9. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. М.: Генезис, 2010. 432 с.

References

1. Galperin P.Ya. Lektsii po psikhologii. 5th ed. Moscow: Knizhnyi dom Universitet, 2010. 397 p. (In Russ.).
2. Dennison P., Dennison G. Gimnastika mozga: kniga dlya uchitelei i roditelei. Saint Petersburg: VES', 2016. 320 p. (In Russ.).
3. Diyanova Z.V., Shchegoleva T.M. Obshchaya psikhologiya. Poznavatel'nye protsessy: Uchebnoe posobie. 4-e izd., ispr. i dop. Moscow: Yurait, 2019. 149 p. (In Russ.).
4. Luriya A.R. Malen'kaya knizhka o bol'shoi pamyati. Moscow: Eidos, 1994. 102 p. (In Russ.).
5. Luriya A.R. Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy. Moscow: Pedagogika, 1970. 495 p. (In Russ.).
6. Glozman Zh.M. (ed.). Prakticheskaya neiropsikhologiya. Pomoshch' neuspevayushchim shkol'nikam. Moscow: Eksmo, 2010. (In Russ.).
7. Savenkov A.I., Karpova S.I., Vershinina N.A. Obogashchenie sodержaniya obrazovaniya kak faktor razvitiya detskoj odarennosti [Education Content Enrichment as a Factor of Children's Giftedness Development]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2012, no. 3 (21), pp. 73–83. (In Russ.).
8. Semago N.Ya., Semago M.M. Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka: doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast. Saint Petersburg: Rech', 2005. 384 p. (In Russ.).
9. Semenovich A.V. V labirintakh razvivayushchegosya mozga. Shifry i kody neiropsikhologii. Moscow: Genezis, 2010. 432 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Рябушенко Лилия Викторовна

педагог-психолог, Школа имени В.В. Маяковского (ГБОУ Школа имени Маяковского), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-6753>, e-mail: liliary@mail.ru

Устинова Олеся Михайловна

педагог-психолог, Школа имени В.В. Маяковского (ГБОУ Школа имени Маяковского), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6565-939X>, e-mail: liliary@mail.ru

Information about the authors

Lilya V. Ryabushenko

Teacher-Psychologist, School named after V.V. Mayakovsky, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-6753>, e-mail: liliary@mail.ru

Olesya M. Ustinova

Teacher-Psychologist, School named after V.V. Mayakovsky, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6565-939X>, e-mail: liliary@mail.ru

Получена 13.12.2021

Received 13.12.2021

Принята в печать 21.02.2022

Accepted 21.02.2022

Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Профилактика отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития посредством коррекции их психоэмоционального состояния и развития способностей самовыражения и самопознания

Замяткина И.М.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Гармония» (МУ ЦППМСП «Гармония»), г. Углич, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8918-0471>, e-mail: nemkaira@yandex.ru

В работе описаны и проанализированы методы социализации подростков с задержкой психического развития. Такая задержка является острой актуальной проблемой, обусловленной схожими особенностями психоэмоциональной сферы данной категории подростков, и усугубляется большой распространенностью данного нарушения развития. Рассматривается профилактика отклоняющегося поведения через коррекцию психоэмоционального состояния подростков и развитие их способности к самовыражению и самопознанию путем соприкосновения с искусством. Для достижения данной цели был — в рамках реализации программы «Красота — внутри меня» — использован комплект игрового развивающего и реабилитационного оборудования «Мозартика» автор-разработчика П.Э. Руссаваковой. Опыт, связанный с использованием комплекта, также описан в статье. Кроме того, представлено исследование результатов реализации программы. Оно позволяет сделать вывод о том, какие условия для проживания эмоционально-положительного опыта стоит создавать подросткам, как стимулировать позитивно направленные формы их активности (творчество, самостоятельность в решении задач, сдерживание негативных реакций и др.) и, следовательно, как создавать условия для профилактики отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *подросток, задержка психического развития, профилактика отклоняющегося поведения, социализация, искусство, инновационная развивающая технология.*

Финансирование: *финансирование реализации программы обеспечено за счет собственных средств Муниципального учреждения Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Гармония».*

Благодарности. *Автор благодарит за помощь в написании программы старшего преподавателя Центра социального воспитания ГАУ ДПОЯО ИРО Е.С. Боярову.*

Для цитаты: Замяткина И.М. Профилактика отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития посредством коррекции их психоэмоционального состояния и развития способностей самовыражения и самопознания [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 44–53. DOI:10.17759/bppe.2022190104

Prevention of Deviant Behavior of Adolescents with Mental Retardation by Correcting Their Psycho-Emotional State and Developing the Abilities of Self-Expression and Self-Knowledge

Irina M. Zamyatkina

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Harmony”, Uglich, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8918-0471>, e-mail: nemkaira@yandex.ru*

The paper describes and analyzes the methods of socialization of adolescents with mental retardation. Such a retardation is an acute actual problem due to similar features of the psycho-emotional sphere of this category of adolescents, and is exacerbated by the high prevalence of this developmental disorder. The prevention of deviant behavior through the correction of the psycho-emotional state of adolescents and the development of their ability for self-expression and self-knowledge through contact with art is considered. To achieve this goal, within the framework of the program “Beauty is inside me”, a set of game development and rehabilitation equipment “Mozartika” was used by the author-developer P.E. Russavskaya. The experience associated with using the purpose sets of game is also described in the article. In addition, a study of the results of the program implementation is presented. It allows us to conclude what conditions should be created for adolescents to live an emotionally positive experience, how to stimulate positively directed forms of their activity (creativity, independence in solving problems, restraining negative reactions, etc.), and, consequently, how to create conditions for prevention of deviant behavior in adolescents with mental retardation.

Keywords: *adolescent, mental retardation, prevention of deviant behavior, socialization, art, innovative developing technology.*

Funding: *funding for the implementation of the program is provided at the expense of own funds of the Municipal Institution Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Harmony”.*

Acknowledgements. *The author is grateful for the help in writing the program to E.S. Boyarova, a Senior lecturer at the Center for Social Education of the Education Development Institute of Yaroslavl Region.*

For citation: Zamyatkina I.M. Prevention of Deviant Behavior of Adolescents with Mental Retardation by Correcting Their Psycho-Emotional State and Developing the Abilities of Self-Expression and Self-Knowledge. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 44–53. DOI:10.17759/bppe.2022190104 (In Russ.).

Одной из задач современного образования является создание психолого-педагогических условий для успешной социализации ребенка. А.В. Мудрик определяет социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [8, с. 21]. М.А. Галагузова понимает под данным понятием «процесс «вхождения» ребенка в общество, приобретения им определенного социального опыта в виде знаний, ценностей, правил поведения, установок» [2].

Особенно острую актуальную проблему представляет собой на сегодняшний день социализация детей и подростков с задержкой психического развития (ЗПР).

В наше время понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью нервной системы, а также длительно находящимися в условиях социальной депривации [13].

Р.Д. Тригер, рассматривая психологические особенности социализации детей с ЗПР, определяет детей данной категории как не имеющих нарушений отдельных анализаторов и не являющихся умственно отсталыми, но отличающихся от других детей тем, что они испытывают трудности при обучении по общеобразовательным программам [14].

Актуальность проблемы социализации детей и подростков с ЗПР обуславливается большой распространенностью данного нарушения развития как в нашей стране в целом, так и в Угличском районе, в частности. По данным различных источников, ЗПР является одним из самых распространенных нарушений развития в Российской Федерации. По данным Госкомстата, ЗПР имеют 2–4% населения; по отдельным регионам России распространенность ЗПР варьирует от 15% до 45%. В Угличском муниципальном районе численность обучающихся с задержкой психического развития составляет на 2018 г. 91,32% от общего количества обучающихся по адаптированным образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Как правило, включение детей и подростков, имеющих ЗПР, в общественную жизнь — затруднено. Специалисты (психологи, медики), работающие с данной категорией детей и подростков (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына и др.), отмечают у них слабость «социальных возможностей личности», низкую потребность в общении, сочетающуюся с дезадаптивными формами взаимодействия: отчуждением, избеганием или конфликтом. Педагоги же обращают внимание на то, что в работе с такими детьми их социализация является самой трудной педагогической проблемой [14].

Поэтому если для ребенка с нормой развития социализация — это естественный процесс, то для ребенка с ЗПР «вхождение» в общество — процесс сложный, для своей успешности требующий от взрослых создания специальных условий. Это объясняется тем, что социализация связана с аспектами, в которых дети с задержкой психического развития проигрывают своим сверстникам, имеющим норму развития, по причине нарушений развития интеллекта и познавательных способностей, часто сопровождающихся неврологической и психиатрической симптоматикой. Данные нарушения приводят к формированию у детей сходных проблем в эмоционально-волевой, личностной сферах: эмоциональной депривации, переживанию эмоционального напря-

жения, чувства одиночества, трудностям эмоционального развития, импульсивности, повышенной тревожности, страхам и пр., а также к нарушению коммуникативно-рефлексивных процессов (наличию конфликтных межличностных отношений).

Проблема социализации детей с ЗПР усугубляется с вхождением их в подростковый возраст, особенностями которого являются бурные биологические и социальные изменения, обуславливающие всю психологическую перестройку. Колоссальные изменения происходят в сфере самосознания подростка, в целом оформляется такое сложное образование, как Я-концепция: претерпевают изменения «образ Я», система самооценок подростка. У подростков с ЗПР, несмотря на наличие возрастных особенностей и тенденций, процесс становления «образа Я» характеризуется своей спецификой, общей для всей рассматриваемой категории.

Общие особенности обусловлены влиянием сходного нарушения развития, а специфика — разным влиянием микросред и генезисов, которые привели к ЗПР. Во-первых, в отличие от нормы, у младших подростков с ЗПР все же недостаточно развивается словесно-логическое мышление, что вызывает отклонение в когнитивной организации «образа Я»: он формируется на базе наглядно-образного мышления. Во-вторых, у подростков с ЗПР раньше, чем у подростков с нормой развития, наступает кризис самовосприятия — в 11–12 лет, что говорит о неблагополучии самопознания, связанном с препятствиями на пути конструирования «образа Я» [6]. Кроме того, у подростков данной категории рефлексивность, дифференцированность, устойчивость адекватной самооценки не формируются в нужном возрасте в силу наложения отпечатка первичного дефекта на развитие личности.

В исследованиях личностных особенностей подростков с ЗПР Г.В. Грибанова особо выделяет неустойчивость и незрелость самооценки, недостаточный уровень осознания своего «Я». По мнению автора, это приводит к повышению внушаемости, несамостоятельности и неустойчивости поведения таких детей [9].

Следует также отметить, что задержка в формировании «образа Я» этой категории подростков, препятствия на пути построения конструктивных размышлений о себе обусловлены не только дефектом развития, но во многом — негативным восприятием их со стороны взрослых и сверстников. Формирующийся «комплекс неполноценности» мешает становлению «образа Я» на рефлексивной основе и, более того, установлению дружеского общения со сверстниками и адекватных взаимоотношений [7]. Глобальные неудовлетворенные потребности в общении и принятии фрустрируют подростков данной категории, снижают их самооценку и уровень притязаний. В дальнейшем, учитывая некоторый инфантилизм таких подростков и их неумение эффективно взаимодействовать с окружающими, это предопределяет их развитие в сторону девиации поведения.

Таким образом, с целью профилактики отклоняющегося поведения подростков с ЗПР, их эффективной социализации актуальным является коррекция их психоэмоционального состояния и развитие способностей самовыражения и самопознания.

Эффективным средством, облегчающим «вхождение» подростков данной категории в общество, способствующим их полноценному существованию и взаимодействию в обществе, помогающим им познать и раскрыть свое «Я», является искусство. Оказывая большое психотерапевтическое воздействие, влияние на эмоциональную сферу ребенка, искусство при этом выполняет также коммуникативную, регулятивную, катарсическую функции. Общение с искусством помогает ребенку «очиститься» от наскоившихся негативных переживаний, отрицательных проявлений и вступить на новый путь отношений с окружающим миром [1]. Профилактическая функция искусства обусловлена тем, что детям даются возможности для самопознания и самовыражения, для саморазвития и утверждения. Сам процесс творчества, создания детьми творческих продуктов, а также признание взрослым этих работ способствуют повышению самооценки детей, а следовательно, степени их самопризнания и самопринятия.

Одним из современных действенных инструментов, в основе которого лежит идея соприкосновения детей с искусством, является инновационная развивающая игровая технология «Мозартика». Данная технология, автором которой является П.Э. Руссавская, синтезирует в себе арт-терапию, игровую терапию и элементы психоанализа. Игровые комплексы технологии, изготовленные при поддержке Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) и Министерства труда и социальной защиты РФ, прошли серию государственных и негосударственных экспертиз, запатентованы как «Ментальная игра для лечения стрессовых состояний и для личностного развития пациентов, преимущественно детей» (патент № 31203).

В своем экспертном заключении руководитель отдела социальной психиатрии детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России, доктор медицинских наук, профессор Н.В. Вострокнутов описывает данную технологию так: «...в новой игровой технологии «Мозартика» актуализируются личностная активность, образное мышление, спонтанное воображение, фантазия, способность к сопереживанию. Центром в формирующемся во время игры психологическом пространстве ребенка становится создаваемая им картина нового целостного мира. Его психологическое содержание позволяет через игру как развить, так и восстановить для ребенка значимые общечеловеческие, региональные, национальные и индивидуальные ценности мира...

Комплекс развивающих и реабилитационных игровых программ «Мозартика» является оригинальной авторской программой развития новых форм игровой деятельности детей, в которой индивидуальная картина восприятия и мира ребенка активно взаимодействует с социокультурным и культурно-историческим опытом человечества и обогащается через развертывание и использование в игровом пространстве архетипических образов и символов. Это позволяет рассматривать комплекс «Мозартика» как развивающую и культуротранслирующую технологию. В психологическом аспекте это создает для ребенка условия преодоления стереотипов, актуализации личностной и творческой активности, общения, наполненного положительными эмоциями...» [11]. Результаты практической деятельности специалистов (Н.П. Болотова, А.П. Руссавская, П.Э. Руссавская и др.) доказали, что «Мозартика» — не просто игра, а принципиально новый системный подход к созданию терапевтических игр будущего. Аналогов этих игр в мире нет — принципиально новым в «Мозартике» является сам способ сворачивания социокультурного опыта человечества в настольно-печатные игры. В игры «Мозартики» «упаковываются» зафиксированные в мировом изобразительном искусстве такие важные составляющие социокультурного опыта человечества, как художественно-образное богатство, духовно-нравственные ценности, историческая значимость. Автор технологии отмечает, что увлекательность и комфортность использования — наряду с эффективностью результатов — делают «Мозартику» весьма перспективной основой для различных развивающих и коррекционно-развивающих занятий [10].

Комплекс развивающих и реабилитационных игровых программ «Мозартика» является оригинальной авторской программой развития новых форм игровой деятельности детей, в которой индивидуальная картина восприятия и мира ребенка активно взаимодействует с социокультурным и культурно-историческим опытом человечества и обогащается через развертывание и использование в игровом пространстве архетипических образов и символов. Это позволяет рассматривать комплекс «Мозартика» как развивающую и культуротранслирующую технологию. В психологическом аспекте это создает для ребенка условия преодоления стереотипов, актуализации личностной и творческой активности, общения, наполненного положительными эмоциями.

Наш опыт применения игровых комплексов показывает, что подростки с ЗПР охотно включаются в работу, одновременно выступая при этом творцами картины и созерцателями созданного ими творческого продукта. Кроме того, в отличие от традиционной живописи, результатом работы подростков всегда является законченная картина, даже если они не умеют рисовать.

В процессе создания творческого продукта образы, с которыми работают подростки, не только наполняются индивидуальными смыслами и ощущениями; они подкрепляются, становятся

более значимыми и конкретными, так как подростки вкладывают свои усилия в их оформление. Так эти образы становятся достоянием подростков, ядром их мышления.

Следует отметить, что игровые комплексы «Мозартики» не имеют строгих правил, так как в основе работы с ними лежит спонтанная мотивация, которая обеспечивается яркостью, красочностью, необычным дизайном игровых полей и фантазийных фигурок, а также возможностью свободно проявлять фантазию, самовыражаться.

На применении игровых комплексов «Мозартика» разработана программа профилактики отклоняющегося поведения обучающихся младшего и среднего подросткового возраста, имеющих задержку психического развития, — «Красота внутри меня». Данная программа направлена на развитие личности подростков, на содействие их социализации и самоутверждению в обществе через создание специальных условий. Эти условия необходимы для:

- формирования мотивации на самопознание,
- развития интереса к себе,
- позитивизации я-схем («я могу», «я значим», «я творец» и пр.),
- повышения самооценки, уверенности в себе,
- уменьшения эмоционального напряжения, тревожности, агрессивности, социальных барьеров,
- накопления эмоционально-положительного опыта,
- сдерживания негативных реакций путем поощрения позитивных форм активности подростков (творчества, инициативы в решении задач).

Отличительными особенностями работы по программе являются ее направленность на творческое самовыражение подростков (проявляют себя в творческой деятельности, при этом обучаясь и воспитываясь); базирование на принципах равенства (общения «на равных») и свободы (допускается переделка работы на любом из ее этапов).

Педагогическая целесообразность программы заключается в ее ориентации на развитие личности ребенка, его социализацию и самоутверждение в обществе.

Программа разработана с учетом трех основных компонентов:

- гуманизации педагогического процесса;
- индивидуализации и дифференцированного подхода;
- демократизации.

Работа с опорой на данные подходы предполагает возможность педагога в рамках реализации данной программы достичь поставленной цели и решить педагогические задачи, актуальные в данной социокультурной ситуации. А также дать возможность каждому ребенку реализоваться в творческой деятельности, самоутвердиться, раскрыть свои организаторские способности.

Главным для педагога является стремление направить детей на такую деятельность, в ходе которой они смогут ощутить свою самостоятельность, успешность, удовольствие от проделанной работы, удовольствие от общения друг с другом.

Работа по программе ведется при соблюдении следующих методологических принципов:

- организация развивающей работы строится на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка;
- обязательны доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, недопустимо порицание за неуспех;
- должна быть положительная эмоциональная оценка любого достижения детей со стороны взрослого;
- развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка;
- развитие у детей способности самостоятельной оценки своей работы.

В работе по программе учитываются общие проблемные зоны подростков, обусловленные их психофизическими особенностями, как то: однотипность выполнения действий; низкий уровень развития воображения; страх неудачи. Поэтому на начальном этапе работы даются самые простые задания, максимально конкретизированные педагогом. Обязательна четкая максимально подробная и многократно повторенная инструкция, которая дается перед созданием картины (выкладкой).

На каждом занятии создаются творческие работы, которые подростки называют, рассказывают о сюжете, участниках действия. Если создателей картины (выкладки) что-то не устраивает, они могут изменить картину. Каждая работа фотографируется и протоколируется педагогом.

Занятия по программе предполагают индивидуальную работу, работу в парах, коллективную работу.

Всего программой предусмотрено 34 занятия. Два из них являются вводными. На первом занятии педагог знакомится с детьми, знакомит их с правилами безопасного поведения в кабинете и учреждении, правилами работы в группе, особенностями работы на занятиях. На втором занятии педагог проводит диагностическое обследование участников группы. Два занятия в завершении работы по программе предполагают повторную диагностику детей и подведение итогов работы по программе.

Структура каждого занятия программы включает в себя следующие этапы (по Н.А. Сакович).

1. *Организационный момент.* Цель: включение в работу, повышение тонуса группы, создание настроения на коллективное творчество. Содержание: ритуализованное индивидуальное, парное или коллективное упражнение — простое, приемлемое для всех.

2. *Основное задание.* Цель: приобретение нового опыта, применение технологии, освоение данного изобразительного материала. Содержание: применение технологии «Мозартика», направленной на разработку какой-либо темы.

3. *Обсуждение.* Цель: осознание проделанной работы, актуализированных чувств. Содержание: выставка работ, обсуждение в парах, обмен чувствами, сочинение историй, названий к работам.

4. *Завершение.* Цель: закрепление нового опыта, получение «группового ресурса», обратной связи. Содержание: коллективные упражнения, позволяющие закрепить новый опыт и получить «ресурс», повысить самооценку, улучшить эмоциональный фон [12].

Система организации внешнего контроля за реализацией программы осуществляется посредством заполнения журнала учета видов деятельности социального педагога, педагога-психолога, составления расписания занятий. При необходимости (учитывая добровольность участия) контроль за посещаемостью осуществляет специалист, реализующий программу. Промежуточная оценка осуществляется при помощи наблюдения педагога. Также промежуточная и итоговая оценка результативности производится в форме рефлексии прошедшего занятия.

Контроль результативности работы по программе осуществляется на основе диагностического инструментария:

- методики изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой;
- шкалы самоуважения М. Розенцвейга;
- проективной методики исследования личности «Тест руки (Hand test)» Э.Вагнера в адаптации Н.Я. Семаго;
- методики Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным);
- беседы;
- наблюдения;
- изучения продуктов деятельности;

- анализа документации.

Программа «Красота внутри меня» была реализована на базе МУ Центр «Гармония» (город Углич Ярославской области) в течение 2020–2021 учебного года. В программе приняли участие 10 подростков, имеющих задержку психического развития, — обучающихся 7–8-х классов ООШ Угличского муниципального района.

Результаты апробации программы

По результатам проективной методики «Тест руки (Hand test)» Э. Вагнера в адаптации Н.Я. Семаго на констатирующем этапе высокая вероятность открытого агрессивного поведения (тревожности) отмечалась у 72% участников, низкая вероятность — у 28% участников. На контрольном этапе высокая вероятность открытого агрессивного поведения обнаружена у 42% участников, низкая — у 58%.

По результатам методики Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю.Л. Ханиным): на констатирующем этапе низкая личностная тревожность отмечается у 14% участников, средняя — у 42% и высокая у 44% участников. На контрольном этапе низкая личностная тревожность сохраняет свои значения — 14% участников, средняя отмечается у 56% участников и высокая — у 30%. Ситуативная тревожность на констатирующем этапе низкая — у 14%, средняя — у 28% и высокая у 42% участников. На контрольном этапе низкая ситуативная тревожность отмечается у 28%, средняя — у 42% и высокая — у 30% участников.

Уровень самоуважения участников программы измерялся по Шкале самоуважения Розенберга. На констатирующем этапе низкий уровень был отмечен у 72% участников, средний уровень — у 14% и высокий — также у 14% участников. На контрольном этапе низкий уровень самоуважения отмечается у 28%, средний — у 58% участников, высокий уровень сохранил свои значения — 14% участников.

По результатам Методики изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой на констатирующем этапе заниженный уровень самооценки продемонстрировали 72% участников, адекватный и завышенный — по 14% участников. На контрольном этапе заниженный уровень самооценки отмечается только у 28% участников, адекватный — у 58% и завышенный — у 14% участников.

Таким образом, в результате работы по программе отмечено изменение динамических характеристик Я-концепции подростков с отрицательных на положительные, повышение самооценки, самоинтереса; снижение напряжения и приобретение навыков в саморасслаблении; снижение уровня тревожности, агрессивности и конфликтности; формирование мотивации самовоспитания и саморазвития; развитие фантазии и воображения; раскрытие внутреннего потенциала личности подростков.

Работа по программе способствовала формированию мотивации подростков с ЗПР на самопознание, развитию интереса к себе, позитивизации я-схем подростков, повышению их самооценки, уверенности в себе, снижению их эмоционального напряжения, тревожности, агрессивности.

В процессе работы по программе происходило накопление эмоционально-положительного опыта обучающихся, стимулирование позитивных форм активности подростков (творчества, инициативы в решении задач, сдерживания негативных реакций).

Тем самым создавались условия для профилактики отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития посредством гармонизации личности подростков через развитие способностей самовыражения и самопознания и коррекции психоэмоционального состояния подростков путем соприкосновения с искусством.

Полный текст программы размещен на сайте Федерации психологов образования России <https://www.rospsy.ru/>.

Литература

1. Антилогова Л.Н., Шабышева Ю.Е. Искусство как средство развития ребенка и коррекции его дезадаптивного поведения [Электронный ресурс] // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2004. № 1. С. 78–84. URL: <http://www.psy.omsu.ru/docs/science/vestnik1,2/antilogova3.doc> (дата обращения: 23.08.2020).
2. Галагузова М.А., Лушников А.М., Дорохова Т.С. История социальной педагогики. М.: Владос, 2001. 544 с.
3. Елисеева Ю.Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 959–964. URL: <https://moluch.ru/archive/107/25474/> (дата обращения: 16.08.2020).
4. Зеленина Н.Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта: Курс лекций. Пермь: ПГГПУ, 2014. 50 с.
5. Капитанец Е.Г., Панарина Е.И. Исследование самооценки у младших подростков с ЗПР [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 44. С. 22–27. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56971.htm> (дата обращения: 01.08.2020).
6. Конева И.А. Дифференциальная психодиагностика задержки психического развития, интеллектуальной недостаточности и нормы психического развития в младшем подростковом возрасте // Психология и школа. 2010. № 3.
7. Конева И.А. Психологические особенности формирования образа Я у младших подростков с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции и дифференциации [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Психологические науки. 2014. № 1. URL: <http://psychology.science-review.ru/ru/article/view?id=35> (дата обращения: 11.08.2020).
8. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: Академия, 2000. 200 с.
9. Панарина Е. И., Капитанец Е.Г. Особенности самооценки младших подростков с ЗПР [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. Т. 39. С. 2386–2390. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970804.htm> (дата обращения: 11.08.2020).
10. Руссавская А.П., Руссавская П.Э. Реализация модели творческого культуроосвоения в инновационной игровой технологии Мозартика [Электронный ресурс] // Национальный психологический конкурс «Золотая Психея». Содержательные материалы к проекту «Мозартика» (платформа для разработки психолого-педагогического и социального инструментария). URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_4589.pdf (дата обращения: 25.08.2020).
11. Руссавская П.Э. Мозартикотерапия — новая технология в системе семейных отношений. М.: НП «Независимый институт семьи и демографии», 2009. 64 с.
12. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб: Речь, 2006.
13. Специальная педагогика: Учебное пособие / Л.И. Аксенова и др. М.: Академия, 2001. 400 с.
14. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб: Питер, 2008. 192 с.
15. Холопова Я.А. Я-концепция детей с задержкой психического развития как фактор социально-психологической адаптации (в условиях интегрированного обучения) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2008. Т. 3. № 6 (20). С. 197–205.

References

1. Antilogova L.N., Shabysheva Yu.E. Iskusstvo kak sredstvo razvitiya rebenka i korrektsii ego deza-daptivnogo povedeniya [Elektronnyi resurs]. Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" = Herald of Omsk University. Series «Psychology», 2004, no. 1, pp. 78–84. URL: <http://www.psy.omsu.ru/docs/science/vestnik1,2/antilogova3.doc> (Accessed 23.08.2020). (In Russ.).
2. Galaguzova M.A., Lushnikov A.M., Dorokhova T.S. Istoriya sotsial'noi pedagogiki. Moscow: Vlados, 2001. 544 p. (In Russ.).
3. Eliseeva Yu.N. Osobennosti sotsializatsii detei shkol'nogo vozrasta s OVZ [Elektronnyi resurs]. Molodoi uchenyi = Young Scientist, 2016, no. 3 (107), pp. 959–964. URL: <https://moluch.ru/archive/107/25474/> (Accessed 16.08.2020). (In Russ.).

4. Zelenina N.Yu. Spetsial'naya detskaya psikhologiya. Psikhologiya detei s narusheniyami intellekta: Kurs lektsii. Perm: PGGPU Publ., 2014. 50 s.
5. Kapitanets E.G., Panarina E.I. Issledovanie samootsenki u mladshikh podrostkov s ZPR [Elektronnyi resurs]. *Kontsept = Konzept*, 2016. Vol. 44, pp. 22–27. URL: <https://e-koncept.ru/2016/56971.htm> (Accessed 01.08.2020). (In Russ.).
6. Koneva I.A. Differentsial'naya psikhodiagnostika zaderzhki psikhicheskogo razvitiya, intellektual'noi nedostatochnosti i normy psikhicheskogo razvitiya v mladshem podrostkovom vozraste. *Psikhologiya i shkola = Psychology & School*, 2010, no. 3. (In Russ.).
7. Koneva I.A. Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya obraza Ya u mladshikh podrostkov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v usloviyakh obrazovatel'noi integratsii i differentsiatsii [Elektronnyi resurs]. *Nauchnoe obozrenie. Psikhologicheskie nauki = Science Review. Psychological Sciences*, 2014. № 1. URL: <http://psychology.science-review.ru/ru/article/view?id=35> (Accessed 11.08.2020). (In Russ.).
8. Mudrik A.V. Vvedenie v sotsial'nuyu pedagogiku. Moscow: Akademiya, 2000. 200 p. (In Russ.).
9. Panarina E. I., Kapitanets E.G. Osobennosti samootsenki mladshikh podrostkov s ZPR [Elektronnyi resurs]. *Kontsept = Konzept*, 2017. Vol. 39, pp. 2386–2390. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970804.htm> (Accessed 11.08.2020). (In Russ.).
10. Russavskaya A.P., Russavskaya P.E. Realizatsiya modeli tvorcheskogo kul'turoosvoeniya v innovatsion-noi igrovoi tekhnologii Mozartika [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii konkurs «Zolotaya Psikheya». Soderzhatel'nye materialy k proektu “Mozartika” (platforma dlya razrabotki psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo instrumentariya)*. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_4589.pdf (Accessed 25.08.2020). (In Russ.).
11. Russavskaya P.E. Mozartikoterapiya — novaya tekhnologiya v sisteme semeinykh otnoshenii. Moscow: NP “Nezavisimiy institut sem'i i demografii” Publ., 2009. 64 p. (In Russ.).
12. Sakovich N.A. Tekhnologiya igry v pesok. Igry na mostu. Saint Petersburg: Rech', 2006. (In Russ.).
13. Aksenova L.I. et al. Spetsial'naya pedagogika: Uchebnoe posobie. Moscow: Akademiya, 2001. 400 p. (In Russ.).
14. Triger R.D. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. Saint Petersburg: Piter, 2008. 192 p. (In Russ.).
15. Kholopova Ya.A. Ya-kontseptsiiya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii (v usloviyakh integrirovannogo obucheniya) // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, 2008. Vol. 3, no. 6 (20), pp. 197–205. (In Russ.).

Информация об авторах

Замяткина Ирина Михайловна

социальный педагог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Гармония» (МУ ЦППМСП «Гармония»), г. Углич, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8918-0471>, e-mail: nemkaira@yandex.ru

Information about the authors

Irina M. Zamyatkina

social pedagogue, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Harmony”, Uglich, Russian Federation,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8918-0471>, e-mail: nemkaira@yandex.ru

Получена 15.01.2022

Received 15.01.2022

Принята в печать 18.02.2022

Accepted 18.02.2022

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Из опыта реализации проекта «Информационная культура в школе»

Куликова Е.В.

Средняя школа № 36 имени Гавриила Романовича Державина» (МАОУ «Школа № 36»), г. Великий Новгород, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4090-9150>, e-mail: geniakulikova@mail.ru

Работа направлена на изучение вопроса о необходимости введения курса «Информационная культура» в учебный план основной образовательной программы — в той ее части, которая формируется участниками образовательных отношений. Курс является результатом проекта по формированию информационной культуры школьников 5–9 классов. Реализация проекта осуществляется с 2019 года. Представлены результаты опросов учеников и их родителей. Результаты показывают, какими базовыми навыками работы с информацией, информационными процессами владели ученики 5-х и 7-х классов до реализации проекта. А также какие промежуточные результаты получены в течение прошедших трех лет. Рассматриваются организационные и технические условия, необходимые для введения данного курса. Приводятся данные, которые говорят о необходимости осуществлять деятельность, направленную на формирование информационной культуры в школе — начиная, по крайней мере, с пятого класса. Рассматриваются проблемы, возникающие на пути реализации школьного проекта по формированию информационной культуры школьника. Большое внимание уделяется технологическим факторам, способствующим процессу формирования информационной культуры. Рассматриваются терминологические особенности понятий «информационная культура», «информационная грамотность» и приводится аргументация в пользу того, что необходимо ввести курс именно «Информационная культура», а не «Информационная грамотность», «Техническая грамотность» или «Функциональная грамотность».

Ключевые слова: *информационная культура, информационная грамотность, навыки работы с информацией, модель формирования информационной культуры в школе, необходимые и достаточные условия формирования информационной культуры школьника.*

Благодарности. *Автор выражает благодарность канд. психол. наук, руководителю Академической лаборатории ООО «Сберобразование», доценту НИУ ВШЭ П.А. Сергоманову за проявленный интерес к работе, результатом которого явилась данная статья, а также за огромную помощь при редактировании работы и рекомендации по оформлению статьи.*

Для цитаты: Куликова Е.В. Из опыта реализации проекта «Информационная культура в школе» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 54–65. DOI:10.17759/bppe.2022190105

From the Experience of Implementing the Project “Information Culture at School”

Evgenia V. Kulikova

Secondary School № 36 named after Gavriil R. Derzhavin, Veliky Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4090-9150>, e-mail: geniakulikova@mail.ru

The work is aimed at studying the issue of the need to introduce the course “Information Culture” into the curriculum of the main educational program — in that part of it, which is formed by the participants in educational relations. The course is the result of a project to form the information culture of schoolchildren in grades 5–9. The project has been implemented since 2019. The results of surveys of students and their parents are presented. The results show what basic skills of working with information, information processes students in grades 5 and 7 owned before the project was implemented. And also, what are the interim results obtained during the past three years. The organizational and technical conditions necessary for introducing this course are considered. Data are given that indicate the need to carry out activities aimed at the formation of an information culture in the school — starting at least from the fifth grade. The problems that arise on the way to the implementation of a school project on the formation of a student’s information culture are considered. Much attention is paid to technological factors contributing to the process of information culture formation. The terminological features of the concepts of “information culture”, “information literacy” are considered and arguments are given in favor of the need to introduce the course “Information culture”, and not “Information literacy”, “Technical literacy” or “Functional literacy”.

Keywords: *information culture, information literacy, skills of working with information, model of formation of information culture at school, necessary and sufficient conditions for the formation of information culture of a student.*

Acknowledgements. *The author is grateful to P.A. Sergomanov, Ph.D. in Psychology, Head of the Academic Laboratory “SberEducation”, Associate Professor of the National Research University Higher School of Economics, for his interest in the work, which resulted in this article, as well as for his great help in editing the work and recommendations for the design of the article.*

For citation: Kulikova E.V. From the Experience of Implementing the Project “Information Culture at School”. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 54–65. DOI:10.17759/bppe.2022190105 (In Russ.).

Введение

В современном мире школам сформирован запрос общества на подготовку личности, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, получать, использовать, создавать информацию и на основе полученных знаний, умений и навыков решать жизненные проблемы.

Сегодня к выпускникам школы предъявляются новые требования — они должны уметь управлять информационными потоками, находить, использовать и распространять достоверную информацию, свободно ориентироваться в онлайн-пространстве и налаживать различного рода общение и взаимодействие, отбирать и организовывать цифровой контент, идентифицировать необходимые и качественные онлайн-материалы, разбираться в вопросах авторского права и открытости образовательных ресурсов, применять стратегии критического мышления и осмысления образовательного опыта.

В ответ на эти требования в самой школе происходят изменения, выражающиеся в следующем:

- смещение основного акцента с усвоения значительных объемов информации на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно;
- освоение навыков работы с любой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, формирование навыков самостоятельного (критического), а не репродуктивного типа мышления [2].

Отдельные компоненты требуемых навыков формируются при изучении разных частей предметов информатики, обществознания, технологии, математики. Однако исследования, проводимые в этой области, показывают, что целенаправленная и систематическая работа по формированию навыков работы с информацией, а тем более по формированию информационной культуры учащихся младшего и среднего школьного возраста — проводится недостаточно.

Как сформировался замысел проекта

Изначально общий замысел нашего проекта по формированию информационной культуры в нашей школе заключался в следующем:

1. выявить уровень сформированности информационной культуры обучающихся МАОУ «Школа № 36», их родителей и определить готовность педагогов к проведению занятий по данному предмету;
2. разработать модель формирования информационной культуры обучающихся;
3. выявить наиболее результативные формы и методы формирования информационной культуры обучающихся, адаптировать их к нашим условиям и внедрить в учебный процесс;
4. обобщить результаты и разработать методические рекомендации по их внедрению в широкую образовательную практику.

На сегодняшний день мы можем представить наш опыт видения ситуации по формированию информационной культуры в школе.

Для выявления уровня сформированности информационной культуры школьников мы провели тестирование учеников 5-х и 7-х классов, а также их родителей. Тестирование обучающихся 5-х классов было направлено на выявление навыков работы с информацией и включало вопросы по:

- выделению частного и общего,
- умению определять лишнее слово,
- выделению ключевых слов из текста,
- умению классифицировать информацию по определенным признакам,
- работе с источниками информации и формированию поисковых запросов.

Всего протестировано 183 человека. По результатам теста с заданиями:

- классифицировать информацию по указанным параметрам — справились 8% тестируемых;

- выделить ключевые слова в тексте — смогли 23% тестируемых,
- грамотно сформировать поисковый запрос — смогли только 10% детей.

На этой ситуации хочется остановиться чуть более подробнее. Была предложена задача найти в каталоге библиотеки книги автора В. Каверина. Большинство детей, не задумываясь, в строку поиска по автору ввели «В. Каверина», хотя перед этим проговаривалось, что у авторов есть фамилия, имя, отчество, а поиск идет по фамилии. На вопрос, почему же ты ввел именно такой параметр поиска, дети отвечали, например: «Я думал, это женщина» или просто копировали первое поле и вставляли его в строку для поиска.

После детального анализа ситуации мы пришли к выводу, что формирование такого запроса есть следствие регистрационных процедур в сети Интернет. При регистрации на любом сайте требуется придумать себе логин и пароль. В качестве логина должны быть использованы большие и маленькие буквы, точки и другие символы. Мы предполагаем, что происходит подмена понятий «фамилия» на «логин», и ситуация отражает более сильное влияние интернет-информации на формирование информационной культуры школьника, чем влияние традиционных форм представления информации (книги, журналы). Разумеется, это требует более тщательного исследования и пока не более чем гипотеза, которая будет проверяться в процессе нашей работы.

52% тестируемых смогли правильно ответить на вопросы по выбору лишнего слова. Пример вопроса и ответов на вопрос приведен на рис. 1.

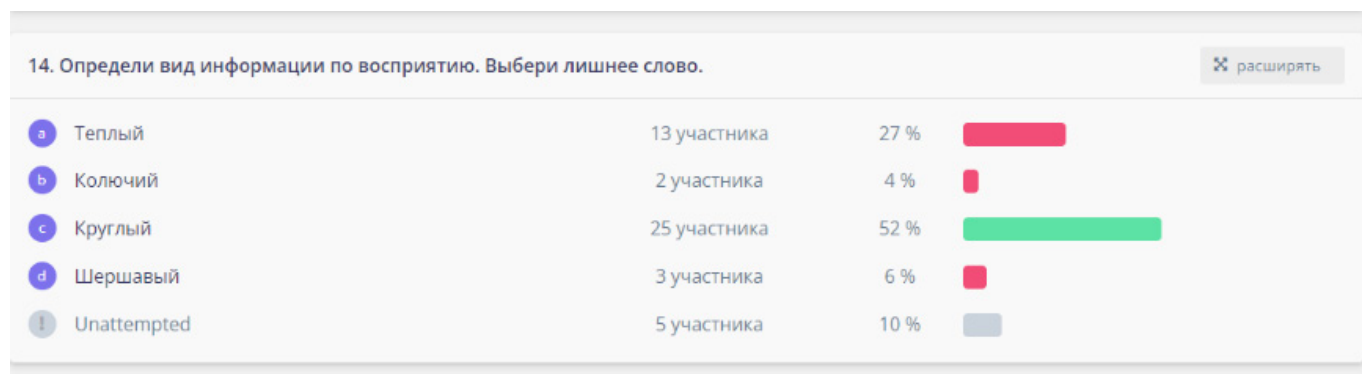


Рис. 1. Пример вопроса в рамках исследования информационной культуры в школе

Еще один интересный, на наш взгляд, результат был получен при ответе на вопросы, касающиеся работы с источниками информации. Так, 89% тестируемых определяют достоверность информации в социальных сетях по количеству лайков; 90% пятиклассников среди пяти достоверных, по их мнению, источников информации, назвали следующие четыре: 1-й канал ТВ, соц-сеть, где у них аккаунт, родители и Wikipedia.

При исследовании навыков безопасной работы в интернете для учеников 7-х классов был предложен общедоступный тест, разработанный в лаборатории Касперского, расположенный по адресу: <https://www.kaspersky.ru/blog/cyber-savvy-quiz>.

По результатам тестирования 100% детей имеют аккаунты в социальных сетях, 85% никогда не задумывались о том, какая информация о них находится в открытом доступе в социальных сетях, 73% выбирают антивирусное программное обеспечение по красивому интерфейсу и по низкой цене, а желательно — бесплатно.

Полученные данные говорят о том, что большинство обучающихся находятся на низком уровне сформированности информационной культуры; отсутствует преемственность формирования информационной культуры между начальной и основной школой, выражающаяся в недостаточно развитых навыках классификации информации, систематизации информации, выбора лишнего из указанных характеристик информации и выбора ключевых слов; программно-методическое обеспечение не соответствует задачам формирования информационной культуры школьников.

В опросе родителей приняли участие 56 человек — 51 женщина и 5 мужчин. 28 чел. — в возрасте от 20 до 40 лет, по 13 чел. — от 40 до 50 лет и от 50 до 60 лет и 2 чел. — от 60 лет. Все опрошенные имеют высшее образование.

Опрос родителей проводился на методической основе исследований, представленных в работе «Цифровая грамотность для экономики будущего» [1], в которой исследуется общий уровень цифровой грамотности взрослых людей в России. Одним из признаков достаточного уровня знаний в данной работе считается умение делать выводы о каком-либо факте на основе разных источников. При измерении информационной грамотности исследовался технический аспект (навыки) тестируемых, а именно умение с легкостью находить необходимую информацию.

Тестируемым была предложена анкета, содержащая несколько вопросов, на которые они отвечали «да» или «нет». Затем результаты обобщались и выводился процент ответа на вопрос. Вопросы для родителей были те же, что и в указанной выше работе, но к каждому вопросу был добавлен столбец — «ваши дети, по вашему мнению». То есть родители отвечали на вопросы про себя и давали свое видение ситуации с их ребенком.

Интегральные количественные данные приведены в таблице 1.

Таблица 1. Интегральные количественные данные исследования информационной культуры в школе

Знания в области работы с информацией			
(ответ ДА)	Взрослые, по результатам опроса НАФИ)	Родители (по результатам нашего опроса)	Дети, по мнению родителей (по результатам нашего опроса)
Обычно я делаю выводы на основе информации из разных источников	74%	62%	15%
У меня есть несколько источников, и я доверяю только им	14%	38%	85%
Навыки в области работы с информацией			
Если меня попросят найти информацию в интернет, я с легкостью это сделаю	80%	85%	30%
Обычно мне сложно найти информацию в интернет	20%	15%	70%
Установки в области работы с информацией			
Я регулярно задумываюсь над тем, насколько полезна или вредна информация, которую я получаю в интернете	55%	50%	10%
Я не задумываюсь о полезности или вреде информации, которую я получаю в интернете	45%	50%	90%

Результаты опроса родителей показали следующую картину. Большинство наших родителей делают выводы на основе информации из разных источников, в то же время дети, по предположениям родителей, делают выводы на основе информации из одного, максимум, двух источников, которым доверяют, не задумываясь.

Большинство родителей с легкостью находят необходимую им информацию в интернет-источниках, в то время как, по мнению родителей, для их детей это составляет серьезную про-

блему. Попутно были высказаны предположения родителей, что именно неспособность детей найти необходимую информацию приводит их к состоянию неуспешности в основной школе.

Что касается установок в области работы с информацией, то только половина родителей задумывается о пользе или вреде той или иной информации. Дети же, по мнению родителей, практически не задумываются об этом.

Таким образом, родители думают, что большинство детей не умеют самостоятельно работать с информацией и из-за этого испытывают трудности при дальнейшем обучении в старших классах, а также не принимают для себя ценность информации как ресурса. И самое главное — у детей не сформирована ответственность и самоконтроль при работе с информацией. Эти результаты в основном совпадают с результатами исследований, приводимых в работах И.В. Новиковой [6].

Модель формирования информационной культуры в школе

Мы поняли, что в проекте одной из самых важных частей является модель формирования информационной культуры, мы должны были представить такую модель и поговорить об условиях, которые должны быть созданы для реализации модели в школе.

Очевидно, что для развития информационной культуры в школе должно быть достаточное количество компьютерной техники, и она должна находиться в свободном доступе для детей и педагогов. Наличие высокоскоростного интернета также является очевидным условием, необходимым для внедрения модели. Однако мы поняли, что еще два ключевых условия являются необходимыми: наличие команды и кредит доверия как со стороны администрации школы, так и со стороны родителей к действиям команды.

Для разработки и внедрения модели, для организации образовательной деятельности по формированию информационной культуры в школе команда должна работать совместно и иметь достаточные административные и содержательные возможности. В нашей школе была создана базовая школьная команда, в которую вошли заместитель директора по информационным технологиям, библиотекарь, учитель истории и обществознания (и все по совместительству являются преподавателями предмета «Информационная культура»).

Договорились, что педагог-библиотекарь начинает ведение предмета в 5-х классах, формируя информационные навыки. Затем в 6-х классах работает заместитель директора по информатизации по вопросам безопасной работы в социальных сетях и интернете. Далее в 7-х классах работают два педагога — изучаются облачные технологии на основе экосистемы Google и даются основы медиаграмотности. В 8-х классах будут работать педагог-библиотекарь и учитель обществознания. В 9-х классах будет работать учитель обществознания по формированию ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения, развитию чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды, самоконтроля и критического отношения к информации, избирательности ее восприятия.

Другим не менее важным условием для организации работы по формированию информационной культуры в школе является кредит доверия, который был выдан нам, команде, как родителями, так и администрацией школы.

Внедрение нового всегда сопряжено с поиском путей и методов внедрения. Часто приходится идти на ощупь, совмещая то, что есть, с тем, что хотелось бы, и все это вместе с тем, что получается. Первая трудность, с которой мы столкнулись в самом начале при реализации проекта, была выражена в непонимании необходимости введения предмета «Информационная культура» в школе. Одно дело констатировать ситуацию в анкетах и опросах, а другое — предпринимать какие-либо действия. Фразы от родителей и детей «А зачем нам это надо? Ведь ЕГЭ по этому предмету не сдают! Дети и так устают в школе, а вы им еще и дополнительно навязываете что-то» говорились очень часто. Если бы у нас не было кредита доверия, на этом все и закончилось бы. Сейчас таких фраз мы не слышим ни от родителей, ни от учеников. Сегодня предмет воспри-

нимается как один из списка, наравне с другими предметами, однако, отсутствие кредита доверия со стороны администрации школы вполне могло бы свести к нулю все начинания в этом направлении. Поэтому еще раз хочу подчеркнуть, что кредит доверия школьной команде является важнейшим условием реализации любого, в том числе и нашего, проекта.

Предмет «Информационная культура» вводился поэтапно. В 2019 г. данная дисциплина была введена для обучающихся 5-х классов. На уроках занимались обучением навыкам смыслового чтения, обучением основным приемам интеллектуальной работы с текстом, навыкам формирования поисковых запросов [3].

В 2020 году бывшие пятиклассники перешли в 6 класс. В рамках данного предмета происходит формирование основных навыков безопасной работы в интернете, в социальных сетях, формирование критического отношения к информации и избирательности ее восприятия.

В 2021 году предмет «Информационная культура» введен в учебный план для 7-х классов. Дети уже получили навыки смыслового чтения и безопасной работы в интернете, поэтому в этом периоде обучения осваивают навыки работы с облачными технологиями, соответственно, навыки работы в команде (формирование осознанного отношения к работе в группе, в команде, осознания команды и группы как необходимой части образовательного процесса); учатся работе с текстом в аспекте анализа и алгоритма построения определений на основе различных источников информации, происходит обучение навыкам работы с медиаинформацией, осмысление особенности чтения и понимания медиатекста. В этом классе дети впервые выходят на групповой проект и учатся презентовать его и защищать.

Приведем пример домашнего задания в виде группового проекта: *«Составьте маршрут своего движения от дома до школы на карте в приложении Google Earth. Мимо каких достопримечательностей он проходит? Разместите фото или видеоматериал о достопримечательности на карте»*. Если дети живут во дворе школы, то мы просим составить маршрут до достопримечательности, которую ученик знает, или просим разместить на карте информацию о том, почему или в честь чего или кого эта улица так названа. Важным является практическая применимость задания в реальной жизни.

Детям очень нравится выполнять такие проекты. Они очень быстро учатся работать с программным обеспечением, размещать фото- или видеоматериалы. Иногда можем усложнить задание и попросить снять собственное видео по тому или иному объекту. Принципиально важным в данном случае становится работа с медиаинформацией. Поначалу все ролики похожи на ролики из TikTok — дети снимают себя на фоне вывески или памятника. Но через некоторое время приходит понимание отличия образовательного продукта, которым является ролик для проекта, от развлекательного. Мы работаем в этом направлении первый год и пока это — самое большее, что нам удалось достичь в направлении работы с медиаинформацией и медиатекстом.

В 2022 году предмет «Информационная культура» будет введен в учебный план 8-го класса. Мы планируем, что именно на этом этапе будут формироваться навыки критического анализа текста, будет осуществляться формирование аналитических и практических навыков переработки информации. В качестве результата мы видим формирование у обучающихся компетентности обработки информации в зависимости от самостоятельно поставленных целей. Навыки и алгоритмы фактчекинга, которые будут изучаться в этом модуле, позволят ученикам самим подбирать информацию для доказательства или опровержения различных жизненных ситуаций.

В качестве примера задания предлагается кейс с реальной ситуацией лета 2019 года: *«В новостях прошла информация, что МЧС и власти Якутии пригласили шаманов для борьбы с лесными пожарами в Сибири (<https://www.business-gazeta.ru/news/433275>)»*. Необходимо доказать или опровергнуть данную информацию, используя любые достоверные источники информации.

В процессе работы дети должны подобрать и исследовать источники информации, проверить ссылки, авторов, фотоматериалы, научиться работать с социальными сетями и с официаль-

ной статистической информацией. По окончании исследования проводится презентация результатов.

В 2023 году планируется, что предмет «Информационная культура» будет введен в учебный план в 9-м классе. Основное содержание заключительного этапа — определение этических норм работы с информацией.

Таким образом, общий замысел состоял в разработке определенной модели формирования информационной культуры школьника, имеющей в основе определенную логику освоения информационной культуры:

- 5 класс — навыки работы с текстом в интернет-ресурсах,
- 6 класс — навыки безопасной работы с интернет-ресурсами,
- 7 класс — навыки работы с медиаинформацией с использованием облачных технологий,
- 8 класс — формирование критического мышления,
- 9 класс — формирование навыков ответственности за работу с информацией и самоконтроля.

Иными словами, по предложенной логике в 5–7-х классах формируются технологические навыки, в 8-м и 9-м классах — общечеловеческие культурные ценности.

Были сформулированы критерии сформированности информационной культуры учащихся 5-х классов и 6–7-х классов:

- умение работать с отобранной информацией;
- потребность в получении информации;
- ценностное отношение к информации как источнику знаний;
- умение выделять значимую информацию;
- умения и навыки самостоятельной работы с информацией с помощью компьютера.

Были выделены следующие особенности, влияющие на формирование информационной культуры учащихся 5-х классов (важность и значимость учебы, эмоционально окрашенное восприятие авторитета учителя и полное принятие информации, которую учитель предоставляет, желание самостоятельно работать с информацией) и учащихся 6–7-х классов (личный опыт самостоятельной работы с информацией, с гаджетами, осознание значимости овладения рациональными способами работы с информацией и с информационными системами, частичное неприятие информации, которую учитель предоставляет).

На этом первый, так называемый технологический, этап закончился. Какие первые выводы можно сделать?

Можно констатировать, что в основном были достигнуты предметные результаты: дети научились формировать поисковые запросы, разобрались в особенностях информационной структуры интернета, получили представления об основных рисках и правилах безопасного использования интернета, научились работать с программным обеспечением, позволяющим преобразовывать информацию, и с различными гаджетами и техническими устройствами; частично достигнуты метапредметные результаты: овладение информационно-логическими умениями определять понятия, устанавливать аналогии; более сложным оказалось для них — научиться классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы.

Данные выводы сделаны на основе регулярно проводимых тестов, контрольных и практических работ. Сравнительный анализ результатов по русскому языку показал, что особой разницы в том, как дети пересказывают тексты и пишут сочинения-изложения, между теми, кто изучал в этом году информационную культуру, и теми, кто не изучал, пока не наблюдается. Но опять повторюсь, — этот год был первым в нашем проекте для наших семиклассников.

Самые большие сложности возникли с достижением личностных результатов. В настоящее время пока не удалось сформировать ответственное отношение к информации с учетом право-

вых и этических аспектов ее распространения, чувство личной ответственности за качество окружающей информационной среды и самоконтроль.

Почему мы пришли к такому выводу? Потому что не исчезли ситуации размещения в сети интернет-роликов, касающихся одноклассников, оскорбляющих достоинство человека. После того как был выявлен школьник, размещавший такие ролики, его спросили — ты знаешь, что так делать нельзя? Он ответил, что знает. А на вопрос, зачем ты размещаешь эти ролики, он ответил, что не задумался. Ему показалась ситуация смешной, вот он и разослал ролик своим друзьям.

Поскольку пока мы внедрили данный курс только для 5–7-х классов, мы можем говорить, что эта ситуация характерна для 7-х классов. В 5-х классах дети еще слишком маленькие, и для них важен авторитет или запрет учителя. В 7-м классе ученики начинают самостоятельные пробы создания и размещения своих информационных продуктов в социальных сетях. Но приходится констатировать, что ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения, чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды, критического отношения к информации и избирательности ее восприятия у наших детей пока не сформировано. Обучающиеся знают, что можно делать, а что нельзя, но не соотносят это со своим поведением и своими потребностями. То есть качественный переход, когда мы можем сказать, что **мы формируем информационную культуру, а не решаем вопросы информационной грамотности, еще не произошел.**

Какие выводы мы делаем в процессе развития информационной культуры в школе

Вывод 1. Овладение обучающимися техническими и технологическими приемами и навыками практически не вызывает проблем. Все дети справляются с домашними заданиями, связанными с поиском необходимой информации, работой с программным обеспечением (например, с программным обеспечением, входящим в экосистему Google: Google-документ, Google-презентация, Google-лэндинг, Google-формы, Google-Earth, Google-календарь и Google-блокнот) и функциональным использованием технических устройств и гаджетов — планшетов и телефонов, подключенных к приложениям Quizizz и Google-поиск.

Использование существующего прикладного программного обеспечения не будет вызывать сложности при наличии компьютера дома. Если в школе не хватает компьютерной техники для свободного доступа учащихся, то будет намного сложнее реализовывать данную задачу. Возможно, в этих условиях придется разрабатывать «бескомпьютерную» модель формирования информационной культуры в школе.

Вывод 2. При подборе учебного материала возрастные особенности очень важны. Это выражается в наглядной информации, терминологии, примерах и инструментах; например, в текстах для анализа, в видеоматериалах — мультфильмы или видеоролики для своей возрастной группы.

Возрастные особенности нами недостаточно учитывались или на них обращалось недостаточное внимание при проектировании курса в целом. Необходимо переосмыслить и попытаться составить возрастнo-ориентированный учебный план, направленный на формирование возможностей ребенка. И тогда можно говорить о системе формирования информационной культуры школьника.

Вывод 3. В идеале, освоение информационной культуры необходимо осуществлять как образовательный процесс, организованный по видам деятельности детей, направленный на усвоение различных видов становящейся детской активности. По результатам трехлетней работы мы понимаем, что это — единственный путь, который приводит к достижению результатов. В таком предмете лекции не воспринимаются совсем, практические работы с применением информационных технологий вызывают чуть больший интерес. Только образовательный процесс, интегрируемый со становящейся детской активностью, формируемый этой активностью, приводит к тому, что дети начинают соотносить полученные знания со своими потребностями и со своим поведе-

нием. И только в этом случае потребности и поведение будут формироваться самим образовательным процессом.

В настоящее время нам пока удалось реализовать образовательный процесс, организованный на основе метапредметных дисциплин, направленных на усвоение знаний о знаниях, ключевым средством которой являются учебные дисциплины, которые по отношению к традиционным выступают содержательным обобщением [7].

Вывод 4. Образовательная программа должна учитывать педагогические условия, обеспечивающие преемственность в формировании информационной культуры учащихся младшего и среднего школьного возраста. Необходимо пересмотреть образовательные результаты и рассмотреть в качестве таковых виды детской активности, которые необходимо развивать; например, реализация научного или прикладного учебного проекта, учение.

Кроме этого, для каждого года обучения необходимо включить в курс формирование сообществ учеников (фактчекеров, игровиков, блогеров, редакторов интернет-изданий), которые будут формировать новые функции у учеников. Только в этом случае будут формироваться личностные навыки у обучающихся, и мы сможем говорить о процессах формирования информационной культуры в школе.

Вывод 5. Важно различие понятий «информационная грамотность» и «информационная культура». В финале статьи нам важно вынести сформировавшееся понимание о различии информационной культуры и информационной грамотности. Сейчас государством и обществом предпринимается большое количество усилий по формированию информационной, компьютерной, функциональной и других грамотностей. Создаются цифровые сервисы по формированию функциональной грамотности, например, издательство «Просвещение» разработало свой цифровой ресурс по формированию функциональной грамотности <https://media.prosv.ru/fg/>. Почему мы считаем, что работа с информационной грамотностью недостаточна и необходима более широкая постановка вопроса, вопроса о формировании информационной культуры?

Оба понятия — информационная грамотность и информационная культура — характеризуют многоуровневое и сложное явление взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники до их творческого самостоятельного использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности. Вместе с тем, понятие «информационная культура личности» — понятие более широкое, чем понятие информационной грамотности. Оно включает, в отличие от информационной грамотности, такие компоненты, как информационное мировоззрение и информационную этику [5].

Мы поняли, что добавление «информационного мировоззрения» позволяет обеспечить синтез и целостность двух полярных культур — технократической и гуманитарной. Добавление «информационной этики» позволяет дополнить феномен информационной культуры ценностными характеристиками и вывести его на один уровень с такими видами культур, как социальная или культура личности.

Таким образом, информационная грамотность предполагает умение обращаться с компьютером и сетью, к которой он подключен, а также знание основных элементов операционной системы, прикладных программ, поисковых машин. Информационная грамотность достигается обучением поиску и использованию информации, ее защите, навыкам общения с использованием средств и методов информационно-коммуникационной технологии [4]. Информационная культура это, сверх всего, понимание внутренних информационных механизмов, управляющих поведением человека, развитием организации и общества.

Итак, в контексте данной работы различие понятий «информационная культура» и «информационная грамотность» заключается в следующем: информационная грамотность понимается

как наличие навыков практической работы с информацией, включая навыки работы с техническими устройствами. Термин «информационная культура» содержит в себе моральный и этический аспект при работе с информацией, включая осознанный выбор не только технических и технологических средств, но и осознанные ценностные личностные ориентиры.

Вывод 6. Отсутствие или слабое наличие ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения, самоконтроля и чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды, критического отношения к информации и избирательности ее восприятия на сегодняшний день подтверждается мониторингом поведения в группах учащихся, проводимым в образовательном учреждении. Группы, на которые подписаны ученики в социальных сетях, группы, в которых состоят обучающиеся, видеозаписи учеников, которые размещены в открытом доступе, — все это дает много информации для анализа и корректировки нашей деятельности и является реальным проявлением уровня сформированности информационной культуры.

Насколько осознанно дети ведут себя в соцсетях, какие книги они запрашивают в школьной библиотеке — только ли школьная программа или книги за ее пределами и т. д., — все это дает лишний повод задуматься об уровне информационной культуры ребенка.

Заключение

Таким образом, при проектировании нашей образовательной программы «от результата» мы делали акцент на знания и навыки по предмету, или освоение «мягких навыков», и совершенно не обращали внимание на формирование новообразований личности для каждой возрастной группы. Исходя из нашего опыта, мы планировали получение образовательного результата в терминах технических операций (набрать запрос быстрее, точнее, составить презентацию красивее, содержащую больше анимаций, картинок и т. д.), в терминах осведомленности (знать, что такое компьютерный вирус, как надо защищать свои данные и зачем их надо защищать), в терминах взаимодействия (как работать в группе, как не мешать, а помогать при работе в группе). А вот в терминах новообразований возраста образовательные результаты сформулированы не были. А без таких сформулированных результатов нельзя говорить о формировании информационной культуры. Обучающиеся остаются на уровне освоения функциональной, информационной и технической грамотности.

Что же дальше?

За три года реализации проекта «Информационная культура в школе» мы добились устойчивого отношения детей и родителей к предмету «Информационная культура», который является частью учебного плана основной общеобразовательной программы. А дальше начинается самое сложное — наблюдение, анализ и корректировка учебных планов, формирование нового отношения ребенка к информации, формирование общекультурных ценностей по отношению к информации, развитие чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды, критическое отношение к информации и избирательности ее восприятия, — всего того, что делает нас культурными людьми, живущими в новых современных реалиях общества.

Литература

1. Баймуратова Л.Р. [и др.]. Цифровая грамотность для экономики будущего. М.: Издательство НАФИ, 2018. 86 с.
2. Гендина Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы // Открытое образование. 2007. № 5. С. 58–69.
3. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 5–7-х классов общеобразовательных организаций. М.: РШБА, 2017. 432 с.

4. *Гильяревский Р.С.* Информационная культура в высшей школе // Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы. 2007. № 1. С. 18–22.
5. *Городнова А.А.* Развитие информационного общества: Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. 243 с.
6. *Новикова И.В.* Преемственность в формировании информационной культуры учащихся 1–7 классов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Смоленск: СмолГУ, 2013. 18 с.
7. *Сергоманов П.А. [и др.]*. Возрастно-ориентированная старшая школа. К реализации новых образовательных стандартов. М.: URSS; Ленанд, 2014. 284 с.

References

1. Baimuratova L.R. et al. Tsifrovaya gramotnost' dlya ekonomiki budushchego. M.: Izdatel'stvo NAFI, 2018. 86 p. (In Russ.).
2. Gendina N.I. Informatsionnaya gramotnost' i informatsionnaya kul'tura lichnosti: mezhdunarodnyi i rossiiskii podkhody k resheniyu problemy [Information literacy and personal information culture: international and Russian approaches to solving the problem]. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*, 2007, no. 5, pp. 58–69. (In Russ.).
3. Gendina N.I., Kosolapova E.V. Osnovy informatsionnoi kul'tury shkol'nika: uchebno-metodicheskii kompleks dlya uchashchikhsya 5–7-kh klassov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. M.: RShBA, 2017. 432 p. (In Russ.).
4. Gilyarevskii R.S. Informatsionnaya kul'tura v vysshei shkole. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 1: Organizatsiya i metodika informatsionnoi raboty = Scientific and Technical Information. Series 1. Organization and Methodology of Information Work*, 2007, no. 1, pp. 18–22. (In Russ.).
5. Gorodnova A.A. Razvitie informatsionnogo obshchestva: Uchebnik i praktikum. M.: Yurait, 2019. 243 p. (In Russ.).
6. Novikova I.V. Preemstvennost' v formirovanii informatsionnoi kul'tury uchashchikhsya 1–7 klassov: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Smolensk: SmolGU, 2013. 18 s. (In Russ.).
7. Sergomanov P.A. et al. Vozrastno-orientirovannaya starshaya shkola. K realizatsii novykh obrazovatel'nykh standartov. M.: URSS; Lenand, 2014/ 284 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Куликова Евгения Викторовна

заместитель директора, Средняя школа №36 имени Гавриила Романовича Державина» (МАОУ «Школа № 36»), г. Великий Новгород, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4090-9150>, e-mail: geniakulikova@mail.ru

Information about the authors

Evgenia V. Kulikova

deputy principal, Secondary School № 36 named after Gavriil R. Derzhavin, Veliky Novgorod, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4090-9150>, e-mail: geniakulikova@mail.ru

Получена 17.01.2022

Received 17.01.2022

Принята в печать 14.02.2022

Accepted 14.02.2022

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся

Серафимович И.В.

Институт развития образования (ГАОУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Беляева О.В.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Баранова Ю.Г.

Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (МОУ СШ № 58 г. Ярославля), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-3934>, e-mail: jljli@yandex.ru

Варфоломеева Т.Г.

Средняя школа № 2 (МОУ СШ № 2 г. Ярославля), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2446-1592>, e-mail: bestujeva-73@mail.ru

Ориентация на повышение качества образования требует особого внимания к вопросам сопровождения процесса формального и неформального обучения педагогических кадров. Впервые представлен опыт применения воркшопа как особого формата работы в системе непрерывного профессионального образования, направленного на профессионализацию мышления педагогов. Детально описаны структура и содержание интерактивных занятий с педагогами (программы сформированных по модульному принципу воркшопов), направленных на развитие навыков конструктивного общения и повышение профессионализации мышления посредством развития метакогнитивных составляющих профессионального надситуативного мышления. Проведен анализ социально-психологических методов работы с педагогами, описаны технологии стимулирования профессионального взаимодействия, которое, в свою очередь, обеспечивает личностное развитие, расширяет когнитивную сложность, повышает уровень профессионального педагогического мышления педагогов. Описанные в рамках представленной технологии программы могут быть полезны руководителям образовательных организаций, руководителям методических служб, педагогам-психологам, социальным педагогам, а также преподавателям и студентам психологических и педагогических факультетов вузов.

Ключевые слова: профессиональное мышление, воркшоп, социально-психологические методы и технологии работы с педагогами, личностные образовательные результаты.

Финансирование: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602/> по теме «Разработка концепции ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта в условиях цифровизации образовательной среды».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь, поддержку и сотрудничество А.В. Карпова, М.М. Кашапова, Н.П. Ансимова, А.В. Золотареву, Е.А. Иванову.

Для цитаты: Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г., Варфоломеева Т.Г. Технология динамического обучения педагогов как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 66–75. DOI:10.17759/bppe.2022190106

The Technology of the Dynamic Teachers' Training as the Basis of Forming Personal Educational Results of Students

Irina V. Serafimovich

Educational Development Institute, Yaroslavl, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Olga A. Belyaeva

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Julia G. Baranova

Secondary School No. 58, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-3934>, e-mail: jljli@yandex.ru

Tatiana G. Varfolomeeva

Secondary School No. 2, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2446-1592>, e-mail: bestujeva-73@mail.ru

The focus on the increasing the quality of education requires special attention to the questions of the accompaniment the process of formal and informal teachers' education. The experience of using a workshop as a special working form in the system of ongoing professional education aiming for the professionalization of teachers' mentality is represented for the first time. The structure and the content of interactive activities for teachers (the programmes of module-formed workshops) directed to the development of constructive communication skills and the increasing the professionalization of thinking by using metacognitive components of professional supra-situational thinking are described in detail. The analysis of socio-psychological methods of working with teachers is carried out, the technologies of stimulating the professional cooperation providing personal development, extending cognitive complexity, increasing the level of professional pedagogical teachers'

mentality are described. The program described within the given technology can be useful to the managers of educational organizations, the managers of a methodical service, teacher-psychologists, social teachers and also to the teachers and students of psychological and pedagogical departments of universities.

Keywords: *professional thinking, a workshop, socio-psychological methods and technologies of working with teachers, personal educational results.*

Funding: *The issue has been realized with the financial support of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project № 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602/> on the topic “Development of the concept of the potential of thinking as implementation technology of a subject’s creativity in the context of digitalization of educational environment”.*

Acknowledgements. *The authors are grateful for the help, support and cooperation to A.V. Karpov, M.M. Kashapov, N.P. Ansimova, A.V. Zolotareva, E.A. Ivanova.*

For citation: Serafimovich I.V., Belyaeva O.A., Baranova J.G., Varfolomeeva T.G. The Technology of the Dynamic Teachers' Training as the Basis of Forming Personal Educational Results of Students. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 66–75. DOI:10.17759/bppe.2022190106 (In Russ.).

Описание проблемной ситуации, целей и задач программы

Актуальность обращения к вопросам построения системы непрерывного профессионального образования педагога в аспекте сопровождения личностного развития школьников определена возрастающими требованиями к уровню готовности современных специалистов сферы образования к обеспечению условий формирования всей совокупности образовательных результатов обучающихся. Для достижения стойких эффектов в деятельности образовательного учреждения и значимых изменений в личностных результатах школьников требуется системная скоординированная работа со всеми участниками образовательного процесса [1; 4; 8].

Однако анализ многолетнего опыта работы позволил нам определить круг проблем, наличие которых серьезно затрудняет реализацию данных задач [5,9]. Во-первых, сущность современных подходов к формированию и развитию личностных результатов школьников и путей их внедрения в образовательную практику во многом остаются непроясненными, отсутствует единое понимание методологических оснований этой деятельности, не сформирован общий профессиональный «язык» общения всех участников образовательных отношений. Во-вторых, в связи с отсутствием убежденности большого числа педагогов в необходимости активизации деятельности нередко наблюдается формально-организационный подход. В-третьих, невозможность получения значимых эффектов в направлении личностного развития школьников «здесь и сейчас», их значительная временная отсроченность, трудности диагностики и оценки эффективности данной работы затрудняют процесс мотивации учителей.

В силу вышеуказанных причин нормативные требования образовательных стандартов, не обеспеченные соответствующим методическим инструментарием, воспринимаются педагогами как декларативные, а пути их реализации рассматриваются несистемно, в ситуативном ключе, исходя из субъективного видения складывающейся ситуации учителями и администрацией школы.

Такое положение находит отражение в позиции педагогов, затрагивая все значимые аспекты их профессиональной компетентности:

- в личностном плане: наличие серьезных психологических барьеров к деятельности в соответствии с современными требованиями;
- в когнитивном аспекте: частая приверженность учителей какому-либо одному отработанному подходу и неготовность рассматривать вариативность возможных путей решения привычных проблем; поверхностность представлений о современных теоретических и практических подходах, эклектизм и фрагментарность их использования в практической деятельности;
- в практическом ключе: трудности освоения новых современных технологий.

Считаем, что преодоление сложившихся противоречий между требованиями, обозначенными в нормативных документах, и реальной ситуацией в образовательной практике возможно только посредством построения системы работы по повышению психологической готовности специалистов к деятельности в направлении содействия личностному развитию обучающихся и развитию профессионального педагогического мышления работников сферы образования. Соответственно, перед системой непрерывного профессионального образования встают задачи дополнительной подготовки педагогов к работе в данном направлении. При этом, однако, сложившаяся система повышения квалификации педагогов не всегда готова в полной мере откликнуться на актуальные запросы, поскольку:

- традиционно связана преимущественно с информированием о разнообразных средствах, методах и приемах обучения и воспитания ребенка, при этом крайне редко затрагиваются вопросы воздействия педагогов на самих себя с целью изменения собственного профессионального мышления, собственных профессиональных установок и ценностных ориентиров;
- методы, используемые в работе с учителями в системе непрерывного профессионального образования, как правило, в достаточном объеме обеспечивают формирование когнитивной составляющей отдельных профессиональных компетенций, некоторым образом затрагивают их операционально-технологический компонент и в недостаточном объеме рассматривают возможность влияния на личностную, позиционно-ценностную их составляющую.

Апробированный и представленный опыт работы в формате воркшопа выступает удачной формой повышения квалификации педагогов и преодоления указанных противоречий.

Цель программы — повышение профессионализации мышления и уровня готовности педагогов к работе с совокупностью личностных результатов школьников посредством их участия в серии воркшопов.

Описание используемых методик, технологий, инструментария

В качестве основной технологии в работе с педагогами представлен формат воркшопа (workshop) как краткосрочного семинара, мастерской, интенсивного учебного мероприятия, где обучение происходит за счет собственной активности участников, совместного поиска значимых решений. Технология воркшопа нацелена на получение динамических знаний, активно добываемых и присваиваемых участниками в процессе взаимодействия друг с другом и с ведущим [10, 13–16]. Действенным средством воркшопа мы расцениваем возможность демонстрации широкого спектра активных методов работы, когда педагоги, выступая субъектами обучения, могут осознать действие психологических законов, закономерностей, механизмов и техник построения образовательного процесса с опорой на интерактивное взаимодействие. Совместная деятельность участников становится способом принятия конкретных решений, причем важным является даже не столько само решение, сколько процесс его выработки.

Ключевыми ориентирами, определявшими содержание и структуру занятий, выступили следующие задачи:

- создание условий для принятия участниками важности инновационной деятельности как профессиональной педагогической ценности, развитие интереса к экспериментированию;

- анализ трудностей, проблемных ситуаций в вопросах сопровождения процесса формирования и развития личностных результатов школьников;
- получение опыта выявления проблемных ситуаций и совместного поиска способов их решения с учетом актуальных условий;
- актуализация внутренней мотивации на развитие самоэффективности участников, повышение уровня осознания собственных ресурсов и расширение индивидуального аналитического, оценочного, рефлексивного опыта педагогов;
- прогностическая отработка проектируемых моделей дальнейшей педагогической практики;
- рефлексия динамических изменений в представлениях о педагогическом коллективе как носителе инновационных идей и решений в профессионально-педагогической деятельности, фиксирование возможных путей саморазвития, оценка полученного интерактивного опыта.

Важными являются следующие принципы организации работы:

- результаты обучения должны быть открытыми: множество возможных решений, а не один правильный ответ;
- личностная значимость обучения должна быть достаточно высокой: нужно принимать во внимание опыт участников, их жизненный стиль;
- отдельные шаги обучения требуют гибких временных границ и смены форм обучения;
- задания должны представлять собой посильный «вызов»: участники должны знать, что в случае необходимости они смогут получить поддержку со стороны коллег или ведущего.

Соответственно, в качестве *основных методов работы в технологии воркшопа* нами использованы:

- *на этапе проведения воркшопа* — совокупность активных и интерактивных методов работы с группой, направленных на понимание проблемы и совместную выработку решений. Работа ориентирована на динамичное сочетание теоретико-информационной и практико-методической составляющих, блоков, направленных на самопознание педагогов; при этом программы подвижны, их модули могут компоноваться в зависимости от складывающейся в группе участников ситуации;
- *на этапе оценки эффективности* — самооценка педагогами (виде блиц-опроса) уровня собственной готовности к формированию и развитию совокупности личностных результатов школьников по критериям «понимание содержания личностных результатов», «наличие знаний, как формировать и развивать отдельные группы личностных результатов», «понимание, как диагностировать личностные результаты» и психологической готовности к деятельности в обозначенных направлениях.

Описание программных мероприятий

В настоящее время воркшоп представлен в большинстве публикаций как форма работы с бизнес-сообществами, производственными компаниями, сотрудниками финансовых структур [3; 11]. Нами разработана стратегия работы в технологии воркшопа в системе непрерывного профессионального педагогического образования. Ввиду сложности поставленных задач и организационных проблем, авторами реализован и описан цикл встреч (набор семинаров на учебный год), имевших одну стержневую идею, связанную с областями личностных результатов учащихся, определенных ФГОС. По своей организации эта форма работы стала макси-воркшопом, посвященным проблемам психолого-педагогического сопровождения формирования и развития личностных результатов школьников. Была выстроена программа, состоявшая из ряда модулей, соответствующих обозначенным группам личностных результатов [6].

Реализация подобного подхода оказалась максимально ориентирована на повышение готовности участников к проработке значимого комплекса проблем и поиск путей их решения, разделяемых всеми заинтересованными сторонами.

Таблица 1. Тематика встреч в рамках воркшопов

Группа личностных результатов обучающихся	Темы встреч с педагогами
Область познания	«Формирующее оценивание в школе: требования и возможности»; «Детская одаренность: риски и преимущества»; «Исследовательская деятельность: проблемы и ресурсы»
Область взаимодействия с другими людьми	«Конструктивное партнерское взаимодействие и эффективное решение профессиональных задач: администрация — психолог — педагог»; «Конфликтологическая компетентность: понятие конфликта, функции, этапы»; «Особенности конфликтов в образовательной среде: конструктивные коммуникативные инструменты в работе педагога»
Область социального поведения	«Развитие личности обучающихся и их социализация: риски школьного буллинга и моббинга»
Область здорового образа жизни	«Социальная инклюзия»
Область самоопределения	«Акмеологические основы профессионализации: от самоопределения к саморазвитию»; «Работа над ошибками: педагогическая поддержка школьников в ситуации профессионального выбора»; «Актуальная ситуация рынка труда региона: влияние на организацию профориентационной работы в школе»

Общие рекомендации ведущему:

- насыщение среды с точки зрения содержания, оформления, форм представления материала;
- стимулирование эмоционального включения, чувственного опыта участников;
- использование разнообразных видов деятельности;
- создание атмосферы эмоциональной безопасности, стимулирование открытой коммуникации, конструктивного разрешения возникающих трудностей и проблем;
- посильность «вызовов» и возможность открытий: выделение знакомых, связанных с прошлым опытом структур и создание новых творческих моделей;
- создание условий для целостного видения участниками проблемы, даже в случае если рассматривается ее отдельный аспект;
- опора на личный опыт участников;
- создание условий для активной оценки участниками собственного опыта, рефлексии: структурирование получаемого опыта, получение «обратной связи», прогноз последствий.

Ожидаемые результаты реализации программы, апробация программы

Результаты апробации программы воркшопов представлены по итогам работы в течение 2016–2018 годов на базе образовательных организаций Ярославской области с общей выборкой около 300 участников и подтверждены серией проектных «продуктов» конкретных учреждений-участников. Вслед за рядом авторов мы склонны определять состояние готовности к деятельности как понятие, которое «как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия» [2, с. 174]. Как психологическая характеристика, готовность есть активно-деятельностное состояние личности, отражающее предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом, она определяется наличием, успешностью выполнения и эмоциональным подкреплением у субъекта соответствующих навыков и умений и проявляется в динамичном соотношении личност-

ного (эмоционально-мотивационного), когнитивного и практического (операционального) компонентов. Рост готовности к выполнению деятельности, в том числе, и профессиональной, связан с формированием более четких представлений о складывающихся обстоятельствах, достаточным знанием своих собственных сильных и слабых сторон, адекватной самооценкой и уверенностью в своих силах, гибкой ориентацией в меняющихся ситуациях.

При оценке эффективности используемого подхода нами применен метод самооценки участниками уровня собственной готовности к решению обсуждаемых на встречах вопросов, позволяющий, с одной стороны, определить степень реализованности поставленных задач, с другой, актуализировать рефлексивную позицию педагогических работников. Представим некоторые из результатов.

Так, у педагогов, участвовавших в цикле воркшопов ($n=100$), направленных на повышение профессиональной компетентности в области формирования личностных результатов школьников, отмечаются достоверные отличия (t -критерий Стьюдента) в понимании содержания, когнитивном преобразовании, в новом ракурсе мышления по отношению к совокупности личностных результатов в областях «познание» ($t = -3,162, p \leq 0,01$), «взаимодействие с другими людьми» ($t = -2,828, p \leq 0,01$), «социальное поведение» ($t = -3,508, p \leq 0,01$), а также в освоенности конкретных навыков по выработке стратегии формирования групп личностных результатов двух областей — «познание» ($t = -2,828, p \leq 0,01$) и «взаимодействие с другими людьми» ($t = -3,211, p \leq 0,01$).

С точки зрения теоретических знаний, участники отмечали «переход» от эклектичных представлений, связанных с отрывочными и поверхностными сведениями, к проблемно-ориентированному подходу в проработке возникающих вопросов.

В оценке практической значимости отмечено обогащение конкретными методами и приемами работы, которые «проработаны» в процессе совместной деятельности с коллегами. С позиций личностной готовности — снижение психологических «барьеров» к деятельности в соответствии с современными требованиями и условиями, что отражалось в росте активности самих учителей при выполнении заданий и интерактивном обсуждении, глубине осмысления идей и вопросов.

Качественный анализ высказанных мнений зафиксировал значимые изменения, соответственно, мы можем говорить о том, что воркшоп как технология непрерывного обучения позволяет:

- реализовать интегративный подход, ориентированный на динамические знания педагогов, дает возможность совмещать в процессе работы необходимый минимум теоретических и методических сведений с вариантами активной проработки значимых проблем в процессе совместной деятельности;
- отследить динамические характеристики и изменения в профессионализации мышления педагогов: повышение уровня осознанности ресурсов, расширение оценочного и рефлексивного опыта, рост проявлений надситуативного видения и стратегического подхода в решении проблем;
- обеспечить формирование мотивационного, когнитивного и операционального компонентов готовности педагогов к инновационной профессионально-педагогической деятельности, в нашем случае — к организации работы с совокупностью личностных результатов школьников.

Таким образом, отмечается продуктивность технологии динамического обучения в сопровождении непрерывного профессионального образования педагогических работников в современных условиях. Эта продуктивность позволяет:

- обеспечить выход участников образовательного взаимодействия в режим надситуативного анализа существующих обстоятельств [8],
- рассматривать имеющиеся проблемы в контексте ресурсности ситуации,
- осуществлять обмен имеющимся опытом работы и поиск вариативных подходов к решению поставленных задач.

Литература

1. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: ...и вот наступило потом // Образовательная политика. 2016. № 4 (74). С. 2–6.
2. Грачев Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в системе непрерывного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2001. № 4 (52). С. 172–175.
3. Десярева Е.А. Воркшоп как средство формирования готовности к инновационной деятельности [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. Т. 31. С. 1386–1390. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970292.htm> (дата обращения: 05.08.2018).
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие. СПб: Питер, 2009. 592 с.
5. Золотарева А.В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 89–98. doi:10.24411/1813-145X-2018-10108
6. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС начального общего образования второго поколения: методические рекомендации / под общ. ред. Н.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой. Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. 107 с.
7. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 1. С. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova.shtml (дата обращения: 24.06.2019).
8. Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 312–316.
9. Толкачев А.Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна [Электронный ресурс] // Бизнес и дизайн ревю. 2016. Т. 1. № 1. С. 17. URL: http://obe.ru/journal/2016_1/tolkachev-a-n-primenenie-formata-workschop-kak-novogo-vida-uchebnyh-zanyatij-so-studentami-instituta-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/ (дата обращения: 15.08.2018).
10. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. М.: Генезис, 2010. 360 с.
11. Шадриков В.Д., Кузнецова И.А. Профессиональные компетенции педагогической деятельности // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58–69.
12. Austin J.E. Principles for Partnership // Leader to Leader. 2000. Vol. 18(2). P. 44–50.
13. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning // Procedia — Social and Behavioral Sciences, 2012. Vol. 47, P. 1539–1544. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.857
14. Leonard P.E., Leonard L.J. The collaborative prescription: remedy or reverie? // International Journal of Leadership in Education. 2001. Vol. 4, P. 383–399, doi:10.1080/13603120110078016
15. Welch M. Collaboration: Staying on the bandwagon // Journal of Teacher Education. 1998. Vol. 49(1). P. 26–38. doi:10.1177/0022487198049001004

References

1. Asmolov A.G. Gonki za budushchim: ...i vot nastupilo potom. *Obrazovatel'nayapolitika = The Educational Policy Magazine*, 2016, no. 4 (74), pp. 2–6. (In Russ.).
2. Grachev Yu.A. Ponyatie “gotovnosti k deyatel'nosti” v sisteme nepreryvnogo psikhologo-pedagogicheskogo znaniya [The concept of “readiness for activity” in system of the modern psychologypedagogical knowledge]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, 2001, no. 4 (52), pp. 172–175. (In Russ.)

3. Degtyareva E.A. Vorkshop kak sredstvo formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoideyatel'nosti [Elektronnyi resurs]. *Kontsept = Konzept*, 2017. Vol. 31, pp. 1386–1390. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970292.htm> (Accessed 05.08.2018). (In Russ.).
4. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: Uchebnoe posobie*. Saint Petersburg: Piter, 2009. 592 p. (In Russ.).
5. Zolotareva A.V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo ikar'ernogo rosta pedagoga sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Scientific and Methodical Support of Professional and Career Development of the Teacher of the Sphere of Children's Additional Education] [Elektronnyi resurs]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 89–98. doi:10.24411/1813-145X-2018-10108 (In Russ.).
6. Ansimova N.P., Kuznetsova I.V. (eds.). *Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya: sodержanie, pokazateli, formirovanie: izdanie dlya spetsialistov, osushchestvlyayushchikh psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya: metodicheskie rekomendatsii*. Yaroslavl: ID "Kantsler", 2015. 107 p. (In Russ.).
7. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Aprobatsiya i primeneniye professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": regional'nyi opyt [Approbation and application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)": regional experience] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 6–14. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova.shtml (Accessed 24.06.2019). (In Russ.).
8. Serafimovich I.V., Belyaeva O.A., Baranova Yu.G. Sotsial'no-psikhologicheskoe vzaimodeistvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa v obespechenii uslovii dlya formirovaniyai razvitiya lichnostnykh rezul'tatovshkol'nikov [Social and psychological interaction of school community enabling appropriate conditions for schoolchildren's personal results development]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1 (22), pp. 312–316. (In Russ.).
9. Tolkachev A.N. Primeniye formata "Vorkshop" kak novogo vida uchebnykh zanyatii so studentami Instituta biznesa i dizaina [Elektronny iresurs] [The application of format "Vorkshop" as a new type of educational employment with the students of Institute of Business and Design] [Elektronny resurs]. *Biznes dizain revyu = Business and Design Review*, 2016. Vol. 1, no. 1, pp. 17. URL: http://obe.ru/journal/2016_1/tolkachev-a-n-primeniye-formata-vorkshop-kak-novogo-vida-uchebnykh-zanyatij-so-studentami-instituta-biznesa-i-dizajna-biznes-i-dizajn-revyu-2016-t-1-1-s-17/ (Accessed 15.08.2018). (In Russ.).
10. Vopel K. W. *Psikhologicheskie printsipy obucheniya vzroslykh. Provedeniye vorkshopov: seminarov, master-klassov [Wirksame Workshops]*. Moscow: Genezis, 2010. 360 p. (In Russ.).
11. Shadrikov V.D., Kuznetsova I.A. Professional'nye kompetentsi i pedagogicheskoi deyatel'nosti. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*, 2012, no. 8, pp. 58–69. (In Russ.).
12. Austin J.E. Principles for Partnership. *Leader to Leader*, 2000. Vol. 18, no. 2, pp. 44–50.
13. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 47, pp. 1539–1544. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.857
14. Leonard P.E., Leonard L.J. The collaborative prescription: Remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education*, 2001. Vol. 4, pp. 383–399. doi:10.1080/13603120110078016
15. Welch M. Collaboration: Staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 1998. Vol. 49, no. 1, pp. 26–38. doi:10.1177/0022487198049001004

Информация об авторах

Серафимович Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования (ГАУ ДПО ЯО ИРО), г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Беляева Ольга Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального обучения, педагогический факультет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Баранова Юлия Германовна

педагог-психолог, Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (МОУ СШ № 58 г. Ярославля), г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-3934>, e-mail: jljli@yandex.ru

Варфоломеева Татьяна Геннадьевна

педагог-психолог, Средняя школа № 2 (МОУ СШ № 2 г. Ярославля), г. Ярославль, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2446-1592>, e-mail: bestujeva-73@mail.ru

Information about the authors

Irina V. Serafimovich

PhD in Psychology, Docent, Vice-Principal, Educational Development Institute, Yaroslavl, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Olga A. Belyaeva

PhD in Psychology, Associate Professor, Pedagogics and Psychology of Primary Education Department, Pedagogical Faculty, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Julia G. Baranova

Teacher-Psychologist, Secondary School No. 58, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-3934>, e-mail: jljli@yandex.ru

Tatiana G. Varfolomeeva

Teacher-Psychologist, Secondary School No. 2, Yaroslavl, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2446-1592>, e-mail: bestujeva-73@mail.ru

Получена 18.01.2022

Received 18.01.2022

Принята в печать 07.02.2022

Accepted 07.02.2022

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Обеспечение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации детей (на примере образовательных организаций Самарской области)

Савостьянов Юрий Борисович

*Региональный социопсихологический центр (ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»),
г.о. Самара, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7902>, e-mail: savost007@yandex.com

Никашина Наталья Андреевна

*Региональный социопсихологический центр (ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»),
г.о. Самара, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-4703>, e-mail: nata-shumakova@yandex.ru

В статье представлены основные результаты участия в 2021 году ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» в проекте «Оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей», который осуществлялся на базе ФГБОУ ВО МГППУ в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». Рассматриваются основания, подтверждающие востребованность в субъекте Российской Федерации консультационной помощи родителям по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации детей. Охарактеризованы особенности запросов получателей консультационных услуг, также основные возможности различных форм консультирования (очные встречи, беседы по телефону и дистанционное консультирование в онлайн-пространстве). Полученные результаты дают возможность, с одной стороны, констатировать высокую заинтересованность родителей несовершеннолетних детей в получении психолого-педагогической, методической и консультационной помощи, а с другой — широкий круг возможностей для профессионального развития специалистов, которые предоставляет психологическое консультирование.

Ключевые слова: консультирование, возрастные особенности, проект, растимдетей.рф, дистанционное консультирование, психологическая помощь.

Финансирование. Исследование выполнено за счет проекта «Оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей» в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование».

Для цитаты: Савостьянов Ю.Б., Никашина Н.А. Обеспечение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации детей (на примере образовательных организаций Самарской области) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 76–86. DOI:10.17759/bpre.2022190107

Ensuring the Psychological and Pedagogical Competence of Parents on the Development, Upbringing, Education and Socialization of Children (on the Example of Educational Organizations of the Samara Region)

Yury B. Savostyanov

Regional Sociopsychological Center, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7902>, e-mail: savost007@yandex.com

Natalia A. Nikashina

Regional Sociopsychological Center, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-4703>, e-mail: nata-shumakova@yandex.ru

The article presents the main results of the participation in 2021 of the Regional Sociopsychological Center in the project “Providing services of psychological, pedagogical, methodological and advisory assistance to parents (legal representatives) of children, as well as citizens who wish to take in their families children left behind without parental care”. The project was carried out on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MSUPE within the framework of the federal project “Modern School” of the national project “Education”. The materials confirming the demand for consulting assistance to parents on the development, upbringing, education and socialization of children are considered. The main participants of the project were educational psychologists, as well as recipients of counseling services — women and men aged 20 to 45, raising minor children. Counseling was carried out in various forms: face-to-face meetings, telephone conversations and online counseling. The results obtained make it possible to say that, on the one hand, there is a high interest of citizens of our country in receiving psychological, pedagogical, methodological and consulting assistance, and on the other hand, psychological counseling provides a wide range of opportunities for the professional development of specialists.

Keywords: *counseling, age characteristics, project, raisingchildren.rf [rastimdetey.rf], remote counseling, psychological assistance.*

Funding. *The issue has been realized with the financial support of the project “Providing services of psychological, pedagogical, methodological and consulting assistance to parents (legal representatives) of children, as well as citizens wishing to take up children left without parental care in their families”, within the framework of the federal project “Modern School” of the national project “Education”.*

For citation: Savostyanov Yu.B., Nikashina N.A. Ensuring the Psychological and Pedagogical Competence of Parents on the Development, Upbringing, Education and Socialization of Children (on the Example of Educational Organizations of the Samara Region). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 76–86. DOI:10.17759/bppe.2022190107 (In Russ.).

Введение

В период с сентября по декабрь 2021 года на территории Самарской области была реализована работа по оказанию консультационной помощи родителям (законным представителям), а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей. ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» в качестве ресурсной площадки ФГБОУ ВО МГППУ выступил участником федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» [6]. Проект непосредственно выполнялся кураторами и педагогами-психологами Самарской области, их общее число составило более 60 человек.

Основная цель деятельности ресурсной площадки в рамках проекта заключалась в создании условий для повышения психолого-педагогической компетентности граждан, обратившихся за консультационной помощью. Данная цель достигалась выполнением следующих задач:

- организация мероприятий по информированию родителей (законных представителей) о возможности получить консультационную помощь и обеспечению сбора согласий на обработку персональных данных;
- предоставление возможности получения консультационной помощи в различных формах: очное консультирование, консультирование по телефону и консультирование с использованием дистанционных технологий;
- организация учета проведенных консультаций на федеральном портале Растимдетей.рф;
- оформление журнала консультаций за отчетный период с предоставлением следующих сведений (фамилия, имя, отчество (при наличии) обратившего за консультацией родителя, его адрес электронной почты, данные, включенные в запрос о предоставлении услуги по психолого-педагогической, методической и консультационной помощи, а также фиксирующие результат выполнения услуги).

Первоначальной задачей стало информирование родителей о возможности консультирования по вопросам воспитания, развития детей, преодоления кризисных состояний и т. д. Для исполнения задачи были выбраны различные формы работы с родительской общественностью: родительские собрания, подготовка материалов для родительских чатов в социальных сетях, информационные вебинары, информация на сайте ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр». Проведение такого рода мероприятий вызвало высокий интерес к психологическим консультациям у целевой аудитории, что повлекло за собой большое количество обращений за помощью.

Формы оказания консультационной помощи

Важно отметить, что возможность получить помощь в разнообразных формах оказалась полезной в современной эпидемиологической обстановке. Благодаря возможности общения с консультантом в дистанционном режиме обратившиеся получили необходимую помощь без временных затрат. Кроме того, онлайн-консультирование расширило возможности проекта, так как обращавшиеся граждане не были ограничены территориально. Зачастую работа педагога-психолога и родителя начиналась с телефонного или онлайн-консультирования, позже переходя в формат очной встречи [7].

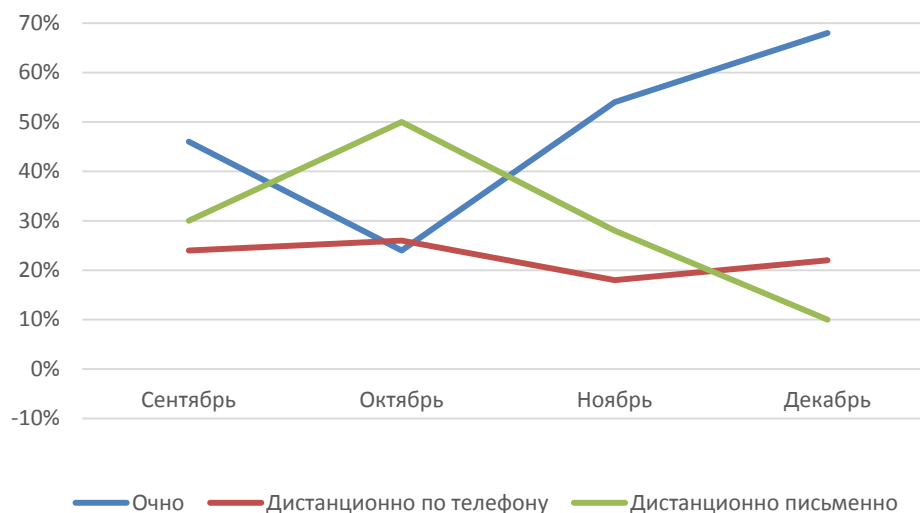


Рис. 1. Изменение спроса на различный формат консультаций в период с сентября по декабрь 2022

Тем не менее, как видно из рис. 1, наибольшей популярностью пользовались очные консультации, их значимость трудно переоценить. Визит в кабинет психолога настраивает на определенный «рабочий» лад, что само по себе уже помогает человеку продвигаться в решении своей проблемы [5].

При очном консультировании психолог обладает широкими возможностями для качественного ведения обратившегося. Он способен установить доверительный контакт, отследить реакции на определенные слова и рекомендации, оказать моральную поддержку и сформировать позитивные перспективы [4].

Для людей, которые не имеют временных и пространственных возможностей для очной встречи, предусмотрены иные формы психолого-педагогической работы: консультирование по телефону и письменные онлайн-консультации (по электронной почте и в социальных сетях).

Консультации по телефону носили преимущественно методический характер, имели целью проинформировать психолога о сути проблемы, получить эмоциональную поддержку, получить «быстрые» рекомендации, буквально пошаговый план действий. В данном формате психологу необходимо использовать навыки работы с клиентами по принципу работы на телефоне доверия: использовать техники активного слушания, демонстрировать обратную связь, уточнять информацию, прояснять смыслы. При оказании помощи по телефону у психолога нет достаточного времени на размышления, консультирование носит экстренный характер — с точки зрения того, что психолог должен постоянно поддерживать заинтересованность клиента в продолжении и развитии диалога [4]. Неоспоримое преимущество телефонного консультирования — это суженные временные рамки, что делает беседу максимально продуктивной.

Но стоит отметить и выявленные недостатки данного формата работы, которые исключают позитивные эффекты очного консультирования, так:

- возможности общения ограничены техническими средствами связи, которые могут нарушиться по не зависящим от участников причинам в самый неподходящий момент;
- пространство может быть менее безопасным, чем кабинет психолога, — если во время консультации в помещение может зайти другой человек и отвлечь от процесса;
- эмоции говорящего трудно поддаются анализу, так как отсутствует визуализация.

Справедливо будет заметить то обстоятельство, что в ситуации отсутствия психологической помощи, например, в малонаселенных отдаленных районах, а также отсутствия возможности очной консультации данный вид помощи остается важным и необходимым. Так, например, в рамках проекта телефонное консультирование осуществлялось зачастую с молодыми родителями, не имеющими возможности очной встречи, нуждающимися в квалифицированной помощи в вопросах развития, взросления и воспитания детей.

В рамках проекта целевой аудитории была предложена еще одна форма консультационной помощи, а именно письменные консультации через электронную почту и социальные сети. Данный вид работы позволил охватить большое количество вопросов, наладить просветительскую деятельность с родительской общественностью, обеспечить доступность помощи в нерабочие дни, в удобное для клиента время. Письменное консультирование потребовало наличия у консультанта следующих навыков:

- владение высокой культурой письменной речи, способность подготовить текст понятным и простым для восприятия;
- умение учитывать этнические особенности, формулировать грамотное обращение с учетом возраста и социального статуса обратившегося;
- наличие способности подвергать текст психологическому анализу, находить основные мысли даже в самом запутанном тексте;
- осуществлять интерпретацию количественных и качественных показателей текста: какое количество глаголов и существительных используется, каков порядок слов в предложении, насколько человек последователен в своих формулировках;
- владеть техникой быстрого письма, оперативно реагировать на предоставленную информацию.

Несмотря на сложности, возникающие с обеих сторон во время письменной формы консультации, она очень востребована у людей разного возраста, социального и семейного статуса, поскольку позволяет получить информацию быстро, обеспечить себе время на обдумывание сказанного, устраняет факт стеснения со стороны клиента [5].

По результатам анализа различных форм консультационной помощи можно констатировать следующее:

- каждая форма психологического консультирования имеет свои значимые уникальные преимущества и должна быть представлена в работе специалиста;
- использование психологом различных форм работы с родительской общественностью позволяет расширить круг возможностей оказания помощи. Так, консультация может начинаться по телефону или посредством общения в чатах социальных сетей, затем переходить в очный формат, а результаты диагностики, анализ рисунка, методические пособия могут быть переданы дистанционно;
- люди обладают разным уровнем восприятия, ведущие репрезентативные системы у людей, безусловно, различны: визуальная, аудиальная, кинестетическая и даже столь редкая дигитальная система, поэтому то, что эффективно при консультационной работе с одним человеком, может быть совершенно безрезультативным с другим;
- при выборе формата общения необходимо учитывать временные, пространственные, технические возможности клиента, а также его индивидуальные особенности;

- люди более старшего поколения предпочитают очное и телефонное консультирование, молодые люди отдают предпочтение онлайн-форме с целью экономии времени и доступности информации в самых разнообразных ситуациях;
- необходима доработка вариантов взятия согласия на обработку и распространение персональных данных при различных формах консультирования;
- многим родителям понравился формат дистанционных консультаций в варианте «вопрос — ответ», где не было необходимости тратить большое количество времени на консультацию, но можно было получить квалифицированную помощь.

Уровень значимости для родителей сферы жизни ребенка в зависимости от возраста

В рамках деятельности психологических служб образовательных организаций активно применяется отечественная возрастная периодизация развития ребенка от рождения до семнадцати лет, разработанная советским психологом Д.Б. Элькониным. Согласно Д.Б. Эльконину, все детство разделяется на три эпохи. Переход от одной эпохи к другой происходит в результате кризиса, в котором разрешается движущее противоречие между уровнем развития двух сфер: мотивов и потребностей. Когда желания и возможности ребенка перестают совпадать, развивается кризис, который выводит ребенка на новую ступень развития путем приобретения новых навыков. Все противоречия возраста и его кризисных моментов составляет основную часть запросов в консультировании родителей. Именно в этот период максимально уязвимы дети и беспорядны родители. Каждой стороне необходимо вернуть баланс в отношениях, научиться жить с новыми потребностями ребенка, не забывая про заботу, контроль и помощь [2].

В рамках проекта были отмечены основные направления запросов (рис. 2), они условно разделены на проблемные области: развитие, образование, конфликты, адаптация, социализация, воспитание.

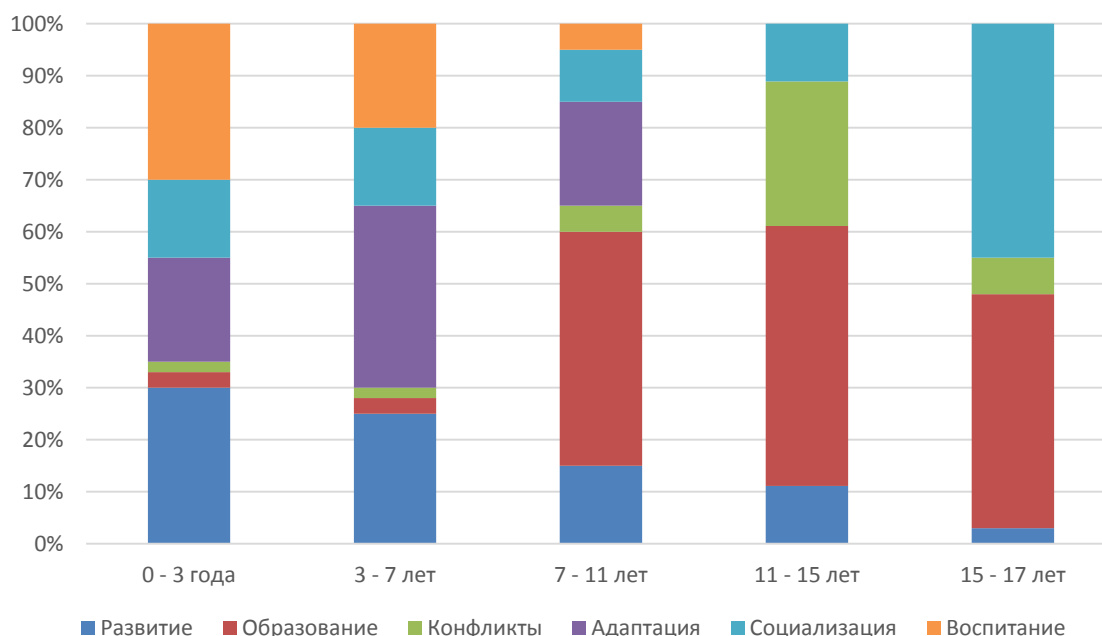


Рис. 2. Распределение проблематики запросов родителей в зависимости от возраста ребенка

Согласно данным рис. 2, можно предположить, что существуют приоритетные проблемные области у родителей, которые связаны с возрастом ребенка. Так, из диаграммы видно, что шкала «развитие» более всего интересует родителей детей в возрасте от рождения до 3-х лет. Данный возрастной период является сензитивным в вопросе общего развития и максимально направлен на приобретение таких навыков, как прямохождение, манипуляции с предметами, освоение про-

стых игр, постановка речи. Интерес родителей к области «Образование» возрастает по мере взросления ребенка. Своего пика показатель «Образование» достигает среди запросов родителей в период подросткового и юношеского возраста детей, что подтверждается также положениями возрастной психологии о снижении учебной мотивации в подростковом возрасте. В этом случае родители обеспокоены восстановлением познавательной активности учеников. В юношеский период актуальным становится вопрос профессионального выбора, а вместе с ним и продолжение образования в выбранных областях [1].

Стоит отметить, что вопрос адаптации к разным образовательным организациям является существенным для родителей детей в возрасте от 3 до 11 лет. Далее наблюдается спад интереса к адаптационным возможностям подрастающего поколения. Данный факт может быть обоснован параллельным процессом социализации — ребенку, посещающему детский сад в период 3+, важно адаптироваться в новых социальных условиях, с теми же задачами сталкивается ребенок 7 лет, поступивший в школу, а также ученик 5 класса, проходящий адаптацию в среднем звене. На этом адаптационные способности в норме завершают свое формирование, в следующие этапы жизни человек легче привыкает к новым условиям.

Важно обратить внимание на тот факт, что тема конфликтов, пусть и в различной степени выраженности, актуальна для родителей детей всех возрастных диапазонов. Нередко в ситуации прохождения очередного кризиса ребенок начинает конфликтовать именно с родителями, что является обязательной частью взросления — определяет степень зрелости личностных границ ребенка, позволяет ему оттачивать навыки ведения конфликта в безопасных условиях, с родными людьми.

Тема воспитания значима для родителей детей, находящихся в периоде от рождения до окончания начальной школы. В более старшем возрасте проблема воспитания трансформируется в демонстрацию моделей поведения в разных жизненных ситуациях.

Описанные выше проблемные области, связанные с развитием личности, подразделяются на конкретные темы запросов со стороны родителей. В таблице приведены основные примеры трудностей, с которыми пытались разобраться обратившиеся граждане вместе со специалистами на базе ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр». Важно подчеркнуть, что именно в рамках данного проекта четко проявилось соотношение возраста ребенка и необходимость понимания возможных проблемных ситуаций у его родителей.

На основании анализа полученных данных можно предположить зависимость тематики консультаций от возрастных особенностей ребенка.

Наряду с этим был отмечен еще один факт, что на тематику консультаций влияет не только возраст ребенка, но и возраст родителя. Для одной и той же проблемной области родители разных возрастов видят разные затруднения и формулируют соответствующие запросы. Рассмотрим это на кризисном примере.

Ребенок подросткового возраста сталкивается с трудностями в общении со сверстниками, самокритикой своей внешности, увеличивает стремление к взрослости, нередко с помощью конфликтов с родителями, теряет интерес к учебе. Полученный нами в рамках проекта опыт показывает, что видеть личность в ребенке, стараться помочь преодолеть страхи и сомнения, разработать план повышения авторитета в классе будет стараться родитель в возрастном диапазоне 35–40 лет. Трудностями в учебе и грубым отношением к родным заинтересуется, как правило, более возрастной родитель 45–55 лет. Ему необходимо больше времени на осознание истинных причин изменившегося поведения ребенка. Этот факт не является отягчающим, но требует дополнительного внимания со стороны психолога-консультанта.

В самой первой строке таблицы отмечены темы обращений молодых родителей. На это стоит обратить внимание, поскольку в кодификаторе обращений заранее нами не было установ-

лено подобных запросов: эмоциональное выгорание мамы, страх родительства, опасение сделать что-либо неправильно по отношению к младенцу.

Таблица 1. Тематика обращений родителей (законных представителей) в зависимости от возрастной группы детей

Возрастной период	Краткая характеристика возрастного периода	Тематика запроса
0–1 год	Грудной возраст характеризуется особенно интенсивным ростом и развитием. Завершается возрастным кризисом.	<ul style="list-style-type: none"> • преодоление страхов родителей • эмоциональное выгорание мамы • способы взаимодействия с ребенком • развитие ребенка, виды эффективных игр
1–3 года	Раннее детство. Совершенствуются двигательные навыки ребенка, в сотрудничестве со взрослым происходит построение новой социальной ситуации развития.	<ul style="list-style-type: none"> • запуск речи • кризис «я сам» • агрессивное поведение • вопросы ранней сепарации от матери • истеричное поведение ребенка • развитие ребенка с помощью детских клубов
3–7 лет	Дошкольный возраст. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, активно играет в сюжетно-ролевые игры.	<ul style="list-style-type: none"> • конфликты в детском саду • адаптация ребенка в детском саду • подготовка к школе • развитие способности владеть своими эмоциями • сложности с проигрыванием сюжетов • низкое качество речи
7–11 лет	Определенный возрастной период жизни человека, который он посвящает обучению и получению школьного образования в законодательно установленном минимальном объеме.	<ul style="list-style-type: none"> • адаптация к школьному обучению • отказ от признания авторитетов • трудности в обучении • переживания за оценки в школе • влияние режима дня на качество жизни школьника • взаимоотношения со сверстниками
11–15 лет	Период в развитии человека, переходный этап между детством и взрослостью. Приобретение чувства взрослости, прохождение самого известного кризиса.	<ul style="list-style-type: none"> • трудности в поиске друзей • место в классном коллективе • резкая смена интересов ребенка • участвовавшие конфликты с родителями • предпочтение общества сверстников, обиды на родителей • грубость, трудности в обучении • высокая вовлеченность в виртуальный мир
15–17 лет	В психологическом развитии в этом периоде важную роль играют процессы самосознания и самоопределения, решаются задачи обретения самостоятельности, вступления во взрослую жизнь, профессионального самоопределения.	<ul style="list-style-type: none"> • помощь в выборе профессии • определение уровня тревожности и психологической готовности к экзаменам • расстановка приоритетов в жизни, выбор круга общения • переосмысление ценностей • переживание первой влюбленности • комплексы по поводу внешности

В рамках проекта людям было предложено обратиться за помощью по вопросам воспитания, образования детей. Тем не менее, важно помнить, что в период новорожденности и младенчества основной ведущей деятельностью ребенка является непосредственное эмоциональное общение с матерью. Можно сделать вывод, что от благополучия мамы, стабильности ее психического состояния, удовлетворенных потребностей зависит комфорт, здоровье и качество развития ребенка. Это повод оказывать не только информационную поддержку молодым родителям, но и выделять время для стабилизации эмоционального состояния мамы, разъяснять причины ее самочувствия, проектировать приятные перспективы.

Организация работы психолога-консультанта. Выводы и рекомендации

Вне зависимости от темы, сферы запроса, с которым обратился родитель, каждый психолог руководствуется принципами построения консультирования и выделяет важные этапы встречи [7]:

1. знакомство и установление доверительного контакта;
2. взятие письменного согласия на обработку и распространение персональных данных (федеральный портал растимдетей.рф);
3. оказание моральной поддержки родителям (законным представителям), любой категории обратившихся граждан;
4. создание атмосферы безопасного общения и выражения чувств;
5. выяснение семейной ситуации развития ребенка, его склонностей, способностей, увлечений;
6. оценка роли ребенка в групповом или классном коллективе;
7. разъяснение возрастных особенностей ребенка;
8. описание возможных проявлений возрастного кризиса в процессе становления личности;
9. формулирование первичных рекомендаций для родителей, которые зачастую связаны с повышением авторитета родителя, воспитанием личным примером, осознанием, что сложности у ребенка носят временный характер и в большинстве случаев являются «болезнью роста»;
10. предложение родителям ознакомиться с разнообразными методическими разработками педагогов, психологов, социологов, цель этой просветительской работы — повысить психолого-педагогическую компетентность родителей.

По итогам анализа результатов работы в рамках проекта можно сделать следующие выводы.

1. Психологическое консультирование в любых форматах: очное, онлайн, телефонное, — является актуальной потребностью современных родителей, из чего следует необходимость создания возможности получать высококвалифицированную помощь на постоянной основе.

2. Подобный формат работы требует от психолога-консультанта высокой степени профессиональной подготовки. В современном мире высоко ценятся специалисты, способные к обучению и выработке необходимых навыков, следовательно, консультант должен регулярно повышать свою квалификацию.

3. Для повышения эффективности отработки запросов родителей будет уместным привлечение узких специалистов для решения сопутствующих проблем. Возможна совместная работа психологов с юристами, педагогами, логопедами и дефектологами, а также специалистами из медицинской сферы (акушеры, педиатры, консультанты по грудному вскармливанию).

4. Успешное выполнение поставленных задач требует широких технических возможностей, наличия благоустроенного кабинета у психолога-консультанта.

5. В вопросе сбора согласий на обработку персональных данных, а также их распространения будет уместным рассмотреть вариант единой онлайн-формы, доступной для заполнения. В случае нехватки технической возможности со стороны обратившегося предусмотреть вариант заполнения формы согласия в социальных сетях.

Заключение

В психологии существует множество направлений работы, создающих основу для расширения вариативности оказания психологической помощи родителям и создания новых проектов. Реализация проекта «Оказание услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей» содействовала повышению интереса родительской общественности к психологической деятельности и количества обращений за квалифицированной помощью.

В рамках проекта, выполненного за четыре месяца, на территории Самарской области было проведено более 30000 консультаций, что подтверждает заинтересованность граждан в получении подобного рода помощи и создает возможности для профессиональной реализации специалистов.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избранные психологические труды. Воронеж: МОДЭК, 2011. 398 с.
4. *Немов Р.С.* Психологическое консультирование: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2015.
5. *Павленко М.А.* Психология и педагогика: Учебник. М.: Академия, 2014. 352 с.
6. Распоряжение Минпросвещения России от 10.08.2021 № Р-183 «Об утверждении методических рекомендаций по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование»» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_392676/ (дата обращения: 27.11.2021).
7. *Роговин М.С.* Психологическое исследование. Ярославль, 1999.

References

1. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii.* Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka.* Moscow: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p. (In Russ.).
3. Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnoshenii: Izbrannye psikhologicheskie trudy.* Voronezh: MODEK, 2011. 398 p. (In Russ.).
4. Nemov R.S. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: Uchebnik. 2nd ed.* Moscow: Yurait, 2015. (In Russ.).
5. Pavlenko M.A. *Psikhologiya i pedagogika: Uchebnik.* Moscow: Akademiya, 2014. 352 s.
6. *Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 10.08.2021 № R-183 "Ob utverzhdanii metodicheskikh rekomendatsii po okazaniyu uslug psikhologo-pedagogicheskoi, metodicheskoi i konsul'tatsionnoi pomoshchi roditelyam (zakonnym predstavatelyam) detei, a takzhe grazhdanam, zhelayushchim prinyat' na vospitanie v svoi sem'i detei, ostavshikhsya bez popечeniya roditelei, v ramkakh federal'nogo proekta "Sovremennaya shkola" natsional'nogo proekta "Obrazovanie"»* [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tant Plyus.* URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_392676/ (Accessed 27.11.2021). (In Russ.).
7. Rogovin M.S. *Psikhologicheskoe issledovanie.* Yaroslavl, 1999. (In Russ.).

Информация об авторах

Савостьянов Юрий Борисович

начальник, отдел психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных учреждениях г.о. Самара, Региональный социопсихологический центр (ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»), г.о. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7902>, e-mail: savost007@yandex.com

Никашина Наталья Андреевна

педагог-психолог, Региональный социопсихологический центр (ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр»), г.о. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-4703>, e-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Information about the authors

Yury B. Savostyanov

Head, Department of Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process in Educational Institutions of the City of Samara, Regional Sociopsychological Center, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7902>, e-mail: savost007@yandex.com

Natalia A. Nikashina

Teacher-Psychologist, Regional Sociopsychological Center, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-4703>, e-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Получена 20.12.2021

Received 20.12.2021

Принята в печать 16.02.2022

Accepted 16.02.2022

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Personality-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environmen

Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт

Вихристюк О.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Ульянина О.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Гаязова Л.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Ермолаева А.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Файзуллина К.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Логинова Е.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-9228>, e-mail: loginovaea@mgppu.ru

В статье проанализирован зарубежный и отечественный опыт оказания экстренной психологической помощи пострадавшим. Представлен обзор моделей оказания экстренной психологической помощи в практике США, Кореи, Франции. В отечественной практи-

ке более подробно раскрыта модель оказания экстренной психологической помощи антикризисного подразделения г. Рязани. Определены актуальные структурные компоненты, наличие которых требуется предусмотреть в модели оказания экстренной психологической помощи субъектам образовательных отношений. Представлен трехуровневый подход к построению целостной комплексной системы оказания экстренной психологической помощи участникам образовательных отношений, включающий федеральный, региональный и локальный уровни модели. Разработка новых моделей оказания экстренной психологической помощи в рамках трехуровневого подхода установила необходимость организационных и процессуальных аспектов межведомственного взаимодействия при оказании экстренной психологической помощи по ключевым проблемам современного детства.

Ключевые слова: модель оказания экстренной психологической помощи, кризисная ситуация, травматическое событие, субъекты образовательных отношений, межведомственное взаимодействие.

Для цитаты: Вихристюк О.В., Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А., Логинова Е.А. Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 87–98. DOI:10.17759/bppe.2022190108

The Model of Providing Emergency Psychological Assistance to Victims in Emergencies and Crisis Situations: Foreign and Domestic Experience

Olesya V. Vikhristyuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vikhristyukov@mgppu.ru

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Larisa A. Gayazova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu

Kseniya A. Faizullina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Elena A. Loginova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-9228> e-mail: loginovaea@mgppu.ru

The article analyzes foreign and domestic experience in providing emergency psychological assistance to victims. The review of models of emergency psychological assistance in the practice of the USA, Korea, France is presented. In domestic practice, the model of providing emergency psychological assistance to the anti-crisis unit of the city of Ryazan is disclosed in more detail. The actual structural components are determined, the presence of which must be provided for in the model of providing emergency psychological assistance to subjects of educational relations. A three-level approach to building an integral integrated system for providing emergency psychological assistance to participants in educational relations is presented, including the federal, regional and local levels of the model. The development of new models for the provision of emergency psychological assistance within the framework of a three-level approach has established the need for organizational and procedural aspects of interdepartmental interaction in the provision of emergency psychological assistance on key issues of modern childhood.

Keywords: *model of emergency psychological assistance, crisis situation, traumatic event, subjects of educational relations, interdepartmental interaction.*

For citation: Vikhristyuk O.V., Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Faizullina K.A., Loginova E.A. The Model of Providing Emergency Psychological Assistance to Victims in Emergencies and Crisis Situations: Foreign and Domestic Experience. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 87–98. DOI:10.17759/bppe.2022190108 (In Russ.).

Введение

К настоящему времени в отечественной и в зарубежной практике накоплен опыт оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в результате кризисной ситуации, которая реализуется согласно комплексу мер. Они являются структурными компонентами различных моделей, применяемых отдельными ведомствами, организациями.

Существующие модели оказания экстренной психологической помощи условно можно разделить на два вида:

- организационные, описывающие направления деятельности по организации работы службы, оказывающей экстренную психологическую помощь;
- содержательные, отражающие этапы работы психолога с пострадавшим, включая формы, методы, техники оказания психологической помощи.

Обзор зарубежных практик оказания экстренной психологической помощи пострадавшим

Модель PAR (preparation, action, recovery), авторами которой являются МакАдамс и Кинер [6], предполагает прохождение школьными психологами докризисной подготовки, обучение действиям во время кризиса и основам посткризисного восстановления пострадавших. Структуру данной модели составляют шесть этапов:

1. общая подготовка школьных психологов к работе в условиях кризисной ситуации;
2. определение эмоциональной и технологической готовности школьных психологов к работе в кризисной ситуации;
3. эффективное содействие деэскалации кризисной ситуации и оказание экстренной психологической помощи пострадавшим;
4. осведомленность педагогов-психологов о возможных угрозах в ходе оказания психологической помощи пострадавшим и о способах их преодоления;

5. осуществление посткризисного психологического сопровождения пострадавших с целью преодоления неблагоприятных последствий кризисной ситуации и восстановления психоэмоционального состояния пострадавших;
6. оказание содействия участникам травмирующего события во избежание возможных рисков в ходе восстановления психоэмоционального состояния.

В Корее разработан **протокол Children in Disaster: Evaluation and Recovery (CIDER) V1.0** для детей и подростков. CIDER — это терапевтическая работа, которая помогает стабилизировать симптомы реагирования на травму у детей и подростков и включает семь сеансов.

Реализация протокола CIDER направлена на содействие способности самопомощи в нормализации психологических реакций детей и подростков, регуляции эмоций, управлении стрессом и повышении возможности совладания.

Протокол CIDER может быть применен к индивидуальной, групповой терапии и включает семь 50-минутных сессий с группой детей и подростков.

Первая сессия посвящена психологическому просвещению и информированию, а также техникам релаксации. Просвещение и информирование способствуют осознанию и пониманию психологических симптомов травматизации. Среди техник релаксации применяется глубокое и брюшное дыхание.

Второй сеанс включает в себя навыки релаксации с использованием упражнений на заземление, основанных на технике EMDR.

Третий сеанс включает упражнения на сдерживание, которое позволяет эффективно контролировать и саморегулировать повторяющиеся инвазивные воспоминания, образы, психологический дискомфорт и ответные реакции организма.

Четвертая сессия фокусируется на записи последовательности и упражнениях в безопасном месте.

Пятая сессия включает в себя разработку и установку ресурсов, которые усиливают положительную динамику.

Шестая сессия посвящена обучению тому, как управлять повторяющимися и неприятными сновидениями и воспоминаниями с помощью создания образов.

В ходе седьмой сессии участники анализируют свой опыт работы с программой CIDER, представляют желаемый образ будущего.

Модель «Управление стрессом, вызванным травматическим событием» (CISM — Crisis Incident Stress Management) (Everly, Mitchell, 1999) представляет интегративную систему кризисного вмешательства, которая состоит из следующих этапов деятельности [3]:

1. докризисная подготовка. На данном этапе реализуется информационно-обучающая работа, направленная на повышение психологической устойчивости лиц, которые особо подвержены психологической травматизации;
2. составление плана действий в условиях кризисной ситуации;
3. оказание экстренной психологической помощи пострадавшим в индивидуальной форме;
4. организация обсуждений в малых группах;
5. дебрифинг — форма психологической работы с группой людей, оказавшихся в одной кризисной ситуации;
6. организация психологической работы с семьей пострадавшего;
7. взаимодействие с другими организациями по обмену информации, совместному оказанию помощи пострадавшим;
8. содействие в оказании дополнительной психологической помощи и/или лечения в случае необходимости.

Интересным представляется модель в формате **медико-психологической ячейки неотложной помощи (cellule d'urgence médico-psychologique, CUMP)** [5]: мобильное подразделение психического здоровья, которое обеспечивает немедленное краткосрочное вмешательство в ситуациях коллективной психологической травмы в каждом департаменте Франции.

Модель французской неотложной помощи в кризисной ситуации представляет последовательность нескольких этапов:

1. эмоциональная поддержка пострадавших;
2. информирование с последующей реструктуризацией иррациональных страхов, в том числе о нормальности острой стрессовой реакции и ее ожидаемом течении в ближайшие недели после происшествия;
3. рекомендации по ограничению воздействия средств массовой информации и количества разговоров о травме для наиболее тревожных детей, а также предупреждение о чрезмерной защите;
4. мотивирование на соблюдение рекомендованных мероприятий, если это возможно (включая поездки на каникулы, в ясли, детский сад или местный центр отдыха);
5. оказание бесплатной дистанционной помощи детям и подросткам с острой стрессовой реакцией легкой и средней степени тяжести, если симптомы острой стрессовой реакции обострились или сохраняются по истечении месяца со дня происшествия.

Параллельно специалисты CUMP осуществляют наблюдение за поведением и эмоциональным состоянием несовершеннолетних пострадавших с целью выявления детей и подростков, проявляющих экстремальные и острые стрессовые реакции, взаимосвязанные с предшествующими психическими расстройствами, и, следовательно, нуждающихся в последующем наблюдении в рамках психиатрической помощи.

Отечественные практики оказания экстренной психологической помощи пострадавшим

Рассмотрим модель оказания экстренной психологической помощи антикризисного подразделения Центра по организации психологической помощи субъектам образовательного процесса в кризисных и экстремальных ситуациях, а также комплексное сопровождение образовательных организаций в их деятельности по созданию психологически безопасной образовательной среды г. Рязани [1]. Данная модель включает в себя два основных модуля:

- *практическая деятельность*, которая направлена на оказание экстренной психологической помощи детям, подросткам, родителям, руководителям, педагогам, в той или иной мере пострадавшим в результате кризисной ситуации; психолого-медико-социальное сопровождение детей и подростков, пострадавших или вовлеченных в кризисную ситуацию, а также профилактику в образовательной организации явлений, снижающих уровень психологической безопасности;
- *организационно-методическая деятельность* — содействие образовательным организациям, школьным антикризисным подразделениям и специалистам социально-психологической службы в повышении качества их работы по профилактике и преодолению кризисных ситуаций.

Результаты научного анализа зарубежного и отечественного опыта оказания экстренной психологической помощи констатируют недостаточную разработанность моделей, отражающих содержательную работу специалиста с пострадавшими в различных кризисных ситуациях. Как правило, существующие модели подробно отображают деятельность психолога в конкретных кризисных ситуациях: суицид, жестокое обращение [4; 6]. Также описываются алгоритмы оказания экстренной психологической помощи при острых эмоциональных состояниях [2]: аффективные, панические, фобические, агрессивные и др.

Проведенный анализ накопленного отечественного и зарубежного опыта оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в результате кризисной ситуации позволяет определить актуальные структурные компоненты, наличие которых требуется предусмотреть в модели оказания экстренной психологической помощи субъектам образовательных отношений:

1. полибригадная направленность оказываемой помощи;
2. своевременное выявление необходимости оказания медицинской помощи пострадавшим, в том числе психиатрической;
3. очное и дистанционное оказание экстренной психологической помощи;
4. индивидуальная и групповая работа с пострадавшими;
5. организационно-методическая помощь сотрудникам образовательной организации, на территории которой произошло кризисное событие;
6. пролонгированное сопровождение пострадавших и др.

При построении целостной комплексной системы оказания экстренной психологической помощи участникам образовательных отношений целесообразно рассматривать трехуровневый подход, включающий федеральный, региональный и локальный уровни модели.

I. Федеральный уровень оказания экстренной психологической помощи.

Алгоритм действий мобильной бригады в составе специалистов психологов системы образования Минпросвещения России в случае возникновения кризисной / чрезвычайной ситуации в образовательной организации (далее — ОО).

В случае возникновения в образовательной организации кризисной или чрезвычайной ситуации Минпросвещения России при необходимости направляет в адрес ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» запрос на оказание сотрудниками сектора экстренного реагирования и консультирования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации (далее — ФКЦ) кризисной и экстренной психологической помощи пострадавшим с привлечением мобильной бригады в составе специалистов — психологов системы образования Минпросвещения России.

Деятельность выездной бригады реализуется в соответствии с алгоритмом, включающим 3 этапа.

1. На **подготовительном этапе** на базе ФКЦ осуществляется:
 - 1.1. сбор необходимой информации о возникшей чрезвычайной / кризисной ситуации.
 - 1.2. из числа сотрудников ФКЦ определяется состав выездной бригады, обозначается роль каждого члена созданной группы;
 - 1.3. на основании собранных данных готовится первичный план работы со всеми участниками чрезвычайной / кризисной ситуации;
 - 1.4. с целью получения дополнительной информации и координации совместных действий устанавливается взаимодействие с руководством образовательной организации, администрацией населенного пункта, на территории которого располагается образовательная организация.
2. **Основной этап** реализуется на базе образовательной организации и включает в себя несколько стадий.

В ходе *подготовительного этапа* проводится

- 2.1. совещание с оперативным штабом, сформированным из представителей Минпросвещения России, администрации населенного пункта и образовательной организации, а также представителей ОИВ в сфере защиты прав и интересов несовершеннолетних;
- 2.2. в ходе совещания происходит оценка ситуации на месте происшествия;
- 2.3. формируется и координируется сводная группа специалистов различных ведомств, привлеченных к оказанию кризисной и экстренной психологической помощи;
- 2.4. проводится обучение специалистов на местах.

В ходе *основного этапа*:

- 2.5. создается консультативный пункт;
- 2.6. проводится собрание с педагогическим составом образовательной организации;
- 2.7. до групп обучающихся (классов) доводится информация о возможности обращения к специалистам «Детского телефона доверия», выявляются потребности обучающихся в оказании им психологической помощи;
- 2.8. на основании полученной информации проводится групповая и индивидуальная психологическая работа со всеми участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями (законными представителями);
- 2.9. ...педагогическими работниками) и другими категориями пострадавших;
- 2.10. при необходимости производится сопровождение траурных и иных мероприятий;
- 2.11. на основании проделанной работы осуществляется ведение документации, готовятся ежедневные отчеты о работе, в оперативный штаб передаются актуальные сведения.

На *заключительном этапе*:

- 2.12. информация о выявленной группе риска передается психологам на местах для оказания пролонгированной помощи;
 - 2.13. всех заинтересованных лиц информируют о возможности получения такого вида помощи;
 - 2.14. на заключительном совещании с участием представителей образовательной организации, администрации населенного пункта и ОИВ в сфере защиты прав и интересов несовершеннолетних подводятся итоги проведенных мероприятий. В конце этого этапа также осуществляется супервизия специалистов психологических служб муниципалитета.
3. В ходе **заключительного этапа** в условиях ФКЦ:
- 3.1. осуществляется подготовка отчета о проведенных мероприятиях на месте оказания кризисной и экстренной психологической помощи;
 - 3.2. со специалистами выездной группы проводятся мероприятия, направленные на профилактику выгорания, организуется обмен опытом;
 - 3.3. специалисты ФКЦ по запросу психологов на местах оказывают им дальнейшую методическую поддержку в дистанционном формате;
 - 3.4. данные о лицах, которым была оказана помощь, собираются и передаются специалистам для организации дальнейшей работы.

II. Региональный уровень оказания экстренной психологической помощи (на примере г. Москвы (2012–2017 гг.))

В рамках организации деятельности по оказанию экстренной психологической помощи в г. Москве с 2012 по 2017 гг. реализовывался непрерывный мониторинг оперативной ежедневной сводки о происшествиях в образовательных организациях г. Москвы. Ведущей целью данного мониторинга являлось выявление происшествий, требующих оказания экстренной психологической помощи, — преимущественно, в случаях суицидов обучающихся.

Организационную структуру оказания экстренной психологической помощи в г. Москве составляли 4 этапа деятельности.

1. **Подготовительный этап** реализовывался в условиях центра экстренной психологической помощи (далее — ЦЭПП). На данном этапе осуществлялись:
 - 1.1. сбор дополнительной информации о произошедшем кризисном событии с помощью анализа публикаций в средствах массовой информации, в том числе сети интернет;
 - 1.2. установление контакта с администрацией образовательной организации, на территории которой произошло кризисное событие;
 - 1.3. формирование и направление в адрес образовательной организации группы сотрудников для оказания экстренной психологической помощи на месте происшествия.

2. **Основной этап** осуществлялся на базе образовательной организации с помощью таких мероприятий, как:
 - 2.1. совещание сотрудников ЦЭПП с администрацией образовательной организации, направленное на формирование комплексного плана работы, координирующего деятельность специалистов по оказанию экстренной психологической помощи;
 - 2.2. информационно-просветительская беседа с педагогическим коллективом, посвященная вопросам организации взаимодействия с обучающимися с учетом вероятных социальных, психологических и иных последствий произошедшего кризисного события;
 - 2.3. информирование групп обучающихся (классов) с целью предотвращения возможного неблагоприятного воздействия дезинформации о случившемся;
 - 2.4. групповая психологическая работа с одноклассниками суицидента, направленная на снижение риска возникновения психологической травмы в связи с эмоционально выраженным восприятием произошедшего кризисного события. Также на основном этапе деятельности проводилась информационно-психологическая работа с родителями в индивидуальной и групповой форме по нормализации их эмоционального состояния, рекомендациям по взаимодействию с детьми с учетом произошедшего кризисного события.

На базе организованного временного консультативного пункта проводились:

- 2.5. индивидуальные консультации, работа в малых группах с участниками образовательных отношений;
- 2.6. консультации родителей;
- 2.7. информационно-психологическая работа с родителями (индивидуально и в группах);
- 2.8. при необходимости сотрудники ЦЭПП осуществляли сопровождение траурных мероприятий.

3. **Завершающий этап на базе образовательной организации.** В ходе данного этапа сотрудники ЦЭПП:

- 3.1. выделяли группу риска из участников образовательных отношений, нуждающихся в пролонгированной психологической помощи;
- 3.2. при необходимости к совместной работе с сотрудниками ЦЭПП привлекались специалисты государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы» (далее — ГБУ ГППЦ ДОГМ), в том числе для оказания экстренной и пролонгированной психологической помощи пострадавшим в результате кризисного события;
- 3.3. важным мероприятием завершающего этапа являлась организация итогового совещания с представителями образовательной организации, на территории которой произошел суицид. В ходе совещания подводились итоги, анализировалась совместная деятельность по оказанию экстренной психологической помощи, формировался план пролонгированной психологической помощи нуждающимся участникам образовательных отношений.

4. **Завершающий этап на базе ЦЭПП** включал:

- 4.1. подготовку отчета для ГБУ ГППЦ ДОГМ;
- 4.2. передачу информации о выявленной группе риска в ГБУ ГППЦ ДОГМ для развертывания пролонгированного сопровождения образовательной организации либо индивидуальной пролонгированной помощи участникам образовательных отношений;
- 4.3. по поступившим запросам реализовывалась супервизия сложных случаев, а также индивидуальное консультирование участников образовательных отношений.

III. Локальный уровень оказания экстренной психологической помощи.

Алгоритм действий психологов образовательной организации в случае возникновения в ней кризисной / чрезвычайной ситуации.

В случае возникновения кризисной или чрезвычайной ситуации в образовательной организации реализуются следующие этапы работы.

1. **Подготовительный этап.** На данном этапе поступает информация о возникновении кризисной / чрезвычайной ситуации в образовательной организации. После проведенного анализа информации о происшествии информируются сотрудники, привлекаемые к оказанию кризисной и экстренной психологической помощи, а также производится оценка наличия ресурсов и формирование группы специалистов для оказания кризисной и экстренной психологической помощи.

2. **Основной этап** реализуется в ходе участия специалистов, оказывающих экстренную психологическую помощь в совещании с администрацией населенного пункта, администрацией образовательной организации и представителями в сфере защиты прав и интересов несовершеннолетних на месте происшествия. По итогам совещания создается первичный план оказания кризисной и экстренной психологической помощи всем участникам образовательных отношений. Организуется деятельность по прохождению вводного инструктажа по оказанию кризисной и экстренной психологической помощи всеми специалистами, привлекаемыми к оказанию помощи.

В рамках основного этапа организуется консультативный пункт по оказанию психологической помощи пострадавшим участникам образовательных отношений; реализуются собрания с педагогическим составом образовательной организации; информируются группы обучающихся (классов) и выявляются потребности в психологической помощи. Особое внимание уделяется групповой и индивидуальной психологической работе с обучающимися, родителями (законными представителями), педагогами и другими категориями пострадавших. При необходимости реализуется сопровождение траурных и иных мероприятий. В ходе данного этапа сотрудники осуществляют ведение документации, подготовку ежедневных отчетов о проделанной работе, передачу актуальных сведений в оперативный штаб.

Заключительной работой основного этапа является завершение оказания кризисной и экстренной психологической помощи, выявление групп риска и информирование заинтересованных лиц о возможности получения пролонгированной психологической помощи. Важным мероприятием является итоговое совещание с администрацией образовательной организации по анализу оказания кризисной и экстренной психологической помощи. Также среди специалистов, оказывающих помощь пострадавшим, организуется психологический шеринг, который позволяет обсудить в профессиональном сообществе полученный опыт по оказанию кризисной и экстренной психологической помощи.

3. Завершающим этапом алгоритма действий психологов является **этап пролонгированной работы на базе образовательной организации**, который включает в себя деятельность по оказанию дальнейшей психологической помощи на базе образовательной организации с пострадавшими, отнесенными к группе риска; обмен опытом между специалистами, оказывающими кризисную и экстренную психологическую помощь. При необходимости формируется запрос на дополнительное обучение сотрудников, привлекаемых к оказанию кризисной и экстренной психологической помощи в образовательной организации. Особого внимания в ходе завершающего этапа заслуживает скрининг состояния пострадавших из числа участников образовательных отношений для мониторинга результативности оказания психологической помощи.

Заключение

Анализ существующих и разработка новых моделей оказания экстренной психологической помощи в рамках трехуровневого подхода позволили установить необходимость организационных и процессуальных аспектов межведомственного взаимодействия при оказании экстренной психологической помощи по ключевым проблемам современного детства. В связи с чем необходимо разработать и утвердить на федеральном уровне регламент межведомственного взаимодействия и формы сопроводительных документов, которые могут быть использованы специалистами на местах с учетом региональной специфики и реальной ситуации, в том числе доступности специалистов различных ведомств.

Литература

1. Зайчиков В.М. Экстренная психологическая помощь участникам образовательного процесса в кризисных ситуациях // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. 4–6 октября 2018 года / под общ. ред. Л.А. Байковой, А.Н. Сухова, Т.М. Беспаловой, Э.В. Самариной. Рязань: Издательство «Концепция», 2018. С. 336–340.
2. Никишина В.Б. Алгоритмы экстренной психологической помощи при острых эмоциональных состояниях [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2016. № 1 (36). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.09.2021).
3. Федунина Н.Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра [Электронный ресурс] // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 4 (51). С. 6–25. URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2006/n4/1780.shtml> (дата обращения: 31.09.2021).
4. Шведчикова Ю.С., Карманова О.П., Орлова Д.Г. Хрестоматия по профилактике насилия в школьной среде. [Электронный ресурс]. Пермь: ООО «Пермское книжное издательство», 2021. 72 с. // Официальный сайт государственного бюджетного учреждения Пермского края «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». URL: <https://cpmpk.ru/upload/iblock/cb4/cb4cf662bf5d334592d09f2977ddc97f.pdf> (дата обращения: 21.08.2021).
5. Askenazy F. et al. Early Phase Psychiatric Response for Children and Adolescents After Mass Trauma: Lessons Learned From the Truck-Ramming Attack in Nice on July 14th, 2016 // *Frontiers in Psychiatry*. 2019. Vol. 10 (65). doi:10.3389/fpsy.2019.00065
6. McAdams C., Keener H.J. Preparation, action, recovery: A conceptual framework for counselor preparation and response in client crises // *Journal of Counseling and Development*. 2008. Vol. 86. P. 388–398. doi:10.1002/j.1556-6678.2008.tb00526.x

References

1. Zaichikov V.M. Ekstrennaya psikhologicheskaya pomoshch' uchastnikam obrazovatel'nogo protsessa v krizisnykh situatsiyakh [Emergency psychological assistance to participants in the educational process in crisis situations]. In Baikova L.A., Sukhova A.N., Bepalova T.M., Samarina E.V. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 4–6 oktyabrya 2018 goda*. Ryazan: Izdatel'stvo "Kontseptsiya", 2018, pp. 336–340. (In Russ.).
2. Nikishina V.B. Algoritmy ekstrennoi psikhologicheskoi pomoshchi pri ostrykh emotsional'nykh sostoyaniyakh [Elektronnyi resurs]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii = Medical Psychology in Russia*, 2016, no. 1 (36). URL: <http://mprj.ru> (Accessed 12.09.2021). (In Russ.).
3. Fedunina N.Yu. Ekstrennaya psikhologicheskaya pomoshch': zakony zhanra [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow Psychotherapeutic Journal*, 2006, no. 4 (51), pp. 6–25. URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2006/n4/1780.shtml> (Accessed 31.09.2021). (In Russ.).
4. Shvedchikova Yu.S., Karmanova O.P., Orlova D.G. Khrestomatiya po profilaktike nasiliya v shkol'noi srede [Elektronnyi resurs]. Perm: ООО "Permskoe knizhnoe izdatel'stvo", 2021. 72 p. *Ofitsial'nyi sait gosudarstvennogo byudzhethnogo uchrezhdeniya Permskogo kraia "Tsentri psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi"*. URL: <https://cpmpk.ru/upload/iblock/cb4/cb4cf662bf5d334592d09f2977ddc97f.pdf> (Accessed 21.08.2021). (In Russ.).
5. Askenazy F. et al. Early Phase Psychiatric Response for Children and Adolescents After Mass Trauma: Lessons Learned From the Truck-Ramming Attack in Nice on July 14th, 2016. *Frontiers in Psychiatry*, 2019. Vol. 10 (65). doi:10.3389/fpsy.2019.00065
6. McAdams C., Keener H.J. Preparation, action, recovery: A conceptual framework for counselor preparation and response in client crises. *Journal of Counseling and Development*, 2008. Vol. 86, pp. 388–398. doi:10.1002/j.1556-6678.2008.tb00526.x

Информация об авторах

Вихристюк Олеся Валентиновна

кандидат психологических наук, проректор по воспитательной и социально-психологической работе, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Гаязова Лариса Альфисовна

кандидат психологических наук, заместитель руководителя, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Ермолаева Анна Валериевна

начальник, отдел экстренной психологической помощи, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Файзуллина Ксения Александровна

начальник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Логинова Елена Александровна

заведующий, сектор экстренного реагирования и психологического консультирования, отдел экстренной психологической помощи, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-9228>, e-mail: loginovaea@mgppu.ru

Information about the authors

Olesya V. Vikhrystyuk

PhD in Psychology, Vice-Rector for Educational and Socio-Psychological Work, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Larisa A. Gayazova

PhD in Psychology, Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Anna V. Ermolaeva

Head, Department of Emergency Psychological Assistance, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Kseniya A. Faizullina

Head, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Elena A. Loginova

Head, Emergency Response and Psychological Counseling Sector, Department of Emergency Psychological Assistance, Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-9228> e-mail: loginovaea@mgppu.ru

Получена 10.02.2022

Received 10.02.2022

Принята в печать 21.02.2022

Accepted 21.02.2022

Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Personality-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environmen

Комплексная модель профилактики девиантного поведения через формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции» (на примере реализации в Свердловской области)

Шемпелева Н.И.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ); Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО ЦППМСП «Лад»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-6747-9931, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Трифонова Н.И.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО ЦППМСП «Лад»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-8499-1996, e-mail: natatrifonova1976@gmail.com

Булатова Н.А.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО ЦППМСП «Лад»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-1943-5664, e-mail: bulatovan.a@mail.ru

В статье описана модель профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, которая разрабатывается и реализуется на территории Свердловской области. В основе представленной модели лежит понятие «Я-концепция» как относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. Целью внедрения модели профилактики девиантного поведения несовершеннолетних является устойчивое снижение уровня проявлений такого поведения и его ранняя профилактика. Основой для уверенного достижения этой цели является формирование у несовершеннолетних устойчивой «Я-концепции». Данная модель охватывает период формирования личности от рождения до совершеннолетия и объединяет — в целях обеспечения формирования личности с развитым самосознанием — усилия родителей, педагогов, социальных работников и органов власти. При этом учитывается необходимость межсистемных и внутриведомственных взаимодействий и проводится обязательный мониторинг эффективности достижения цели на всех этапах, а также своевременные корректирующие действия. Инструменты профилактики и раннего вы-

явления нарушений поведения несовершеннолетних это: служба ранней помощи, консультативные службы, психолого-медико-педагогические комиссии, социально-психологическое тестирование. Таким образом, модель равно нацелена на работу с несовершеннолетними на всех стадиях формирования личности, а также на родителей и педагогов, непосредственно участвующих в процессе становления личности. При этом для каждой из целевых групп в рамках реализации модели предусмотрены соответствующие цели и задачи, решение которых обеспечивает управляемое достижение результата.

Ключевые слова: «Я-концепция», девиантное поведение, социально-психологическая устойчивость, профилактика рискованного поведения, социально-психологическое тестирование, межведомственное взаимодействие, внутриведомственное взаимодействие.

Для цитаты: Шемпелева Н.И., Трифонова Н.И., Булатова Н.А. Комплексная модель профилактики девиантного поведения через формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции» (на примере реализации в Свердловской области) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 99–108. DOI:10.17759/bpre.2022190109

A Comprehensive Model of Prevention of Deviant Behavior through the Formation of a Positive and Stable “Self-Concept” (on the Example of Implementation in the Sverdlovsk Region)

Natalia I. Shempeleva

Ural State Pedagogical University; Center for Psychological Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Yekaterinburg, Russia

ORCID: 0000-0001-6747-9931, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Natalia I. Trifonova

Center for Psychological Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Yekaterinburg, Russia

ORCID: 0000-0001-8499-1996, e-mail: natatrifonova1976@gmail.com

Natalia A. Bulatova

Center for Psychological Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Yekaterinburg, Russia

ORCID: 0000-0003-1943-5664, e-mail: bulatovan.a@mail.ru

The article describes a model for preventing deviant behavior among minors, which is being developed and implemented in the Sverdlovsk Region. The model presented is based on the concept of “Self-concept” as a relatively stable, to a greater or lesser degree perceived system of ideas of an individual about himself/herself, on the basis of which he/she treats him/herself and builds his/her interaction with other people. The purpose of the juvenile deviant behavior prevention model implementation is a steady decrease in the level of manifestation of such behavior and its early prevention. The basis for the confident achievement of this goal is the formation of a stable “Self-concept” in the juveniles. This model covers the period of personality formation from birth to adulthood and combines the efforts of parents, teachers, social workers and authorities in order to en-

sure the formation of personality with developed self-awareness, taking into account the need for intersystem and intradepartmental interaction, with mandatory monitoring of the effectiveness of goal achievement at all stages and timely corrective actions. Tools of prevention and early detection of juvenile behavioral disorders are early intervention services, advisory services, psychological-medical-pedagogical commissions, social-psychological testing. Thus, the model is equally aimed at working with minors at all stages of personality formation, as well as with parents and teachers directly involved in the process of personality formation. Herewith, for each of target groups within the limits of realization of the model the corresponding purposes and problems which solution provides controllable achievement of result are provided.

Keywords: "Self-concept", deviant behavior, socio-psychological stability, prevention of risky behavior, socio-psychological testing, interdepartmental interaction, intradepartmental interaction.

For citation: Shempeleva N.I., Trifonova N.I., Bulatova N.A. A Comprehensive Model of Prevention of Deviant Behavior through the Formation of a Positive and Stable "Self-Concept" (on the Example of Implementation in the Sverdlovsk Region). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 99–108. DOI:10.17759/bppe.2022190109 (In Russ.).

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Религия, литература, искусство, наука, философия с различных сторон рассматривают и оценивают это явление. Актуальность проблемы отклоняющегося поведения обусловила возникновение в рамках психологии направления — психологии девиантного поведения. Для предотвращения развития девиантных форм поведения необходимо иметь ясное представление о нем, уметь распознавать его на ранней стадии развития [1].

В Свердловской области сегодня серьезно обострились проблемы социальной дезадаптации детей и подростков. Увеличивается число безнадзорных детей. Анализ показывает, что большинство из них потеряли семейные и родственные связи, оказались брошенными родителями или самовольно ушли из семей, не обеспечивших ребенку минимально необходимые условия для жизнедеятельности и полноценного развития, допуская жестокое обращение с ними. Эти дети часто становятся жертвами сексуальных преступлений, оказываются вовлеченными в противоправную деятельность. Их жизнь и здоровье постоянно находятся под угрозой.

Ежегодно растет количество правонарушений, совершаемых детьми и подростками. Значительное число подростков совершают общественно опасные деяния до достижения возраста уголовной ответственности. Практически нерешенной остается проблема предупреждения правонарушений несовершеннолетних, имеющих аномалии в психике, они составляют до 30% от числа правонарушителей.

Стоит отметить, что с 2003 на территории области уровень подростковой преступности снижался вплоть до 2012 года, а с 2013 года начал расти. Рост подростковой преступности обусловлен увеличением количества детского населения в возрасте от 14 до 17 лет и относительно небольшой тяжестью наказаний для подростков, предусмотренной законодательством.

Способствует подростковой преступности ряд таких факторов, как семейное неблагополучие, следствием которого является отсутствие контроля со стороны родителей за досугом и образом жизни детей; психологически обоснованная деструктивная направленность личности подростков; влияние различных антиобщественных групп и другие. Остается острой проблема суицидального поведения несовершеннолетних [2].

Решение данных проблем является приоритетной задачей для всех субъектов профилактики, проявляющих различные подходы, а также использующих различные формы и методы работы с детьми и молодежью, а также их ближайшим окружением. В 2020 году на базе Регионального ресурсного центра по психолого-педагогическому сопровождению при ГБУ СО ЦППМСП «Лад» при методическом сопровождении главного внештатного педагога-психолога Свердловской области была разработана комплексная модель профилактики девиантного поведения несовершеннолетних через формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции» как инструмент профилактики, мониторинга и коррекции различных поведенческих нарушений, социально-психологической дезадаптации — предикторов девиаций.

Идея модели основана на предположениях, сформулированных Гордоном Олпортом о том, что у каждой личности существует принцип организации восприятия и мышления, черт характера, способностей, воли, эмоций, установок, ценностей и т. д. в единое целое. Этот центр образует ядро человеческой личности и в различных психологических теориях называется «самость», «самосознание», «Я-концепция». «Я-концепция» — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. «Я-концепция» личности является результатом длительного процесса развития, который начинается с момента рождения ребенка и осуществляется на протяжении всей жизни индивида [5].

Возможность развивать систему представлений о себе («Я-концепцию») у человека возникает на основе способности к рефлексии, то есть благодаря самонаблюдению, самоанализу. Степень адекватности «Я-концепции» связана с адекватностью самооценки личности [4]. Определяющим компонентом «Я-концепции» является самоуважение. Возможность построения адекватной «Я-концепции» у человека складывается на основе критичности сознания. «Я-концепция» личности является результатом длительного процесса развития, который начинается с момента рождения ребенка и осуществляется на протяжении всей жизни индивида.

В соответствии с теорией, предложенной Э. Эриксонем, личность в своем развитии последовательно проходит через несколько этапов формирования, которые при позитивном сценарии приводят к формированию устойчивой «Я-концепции», а при негативном — либо затормаживают, либо вообще останавливают формирование «Я-концепции». Суть применения данной теории в том, что при правильной диагностике этапа и происходящих в личности изменений можно своевременно диагностировать позитивный или негативный сценарий развития и произвести корректирующие мероприятия, которые обеспечат желаемое направление поступательного развития позитивной «Я-концепции».

Комплексная модель профилактики девиантного поведения несовершеннолетних через формирование позитивной и устойчивой «Я-концепции» (рис. 1) представляет собой систему целенаправленной деятельности всех субъектов профилактики по формированию личности с развитым самосознанием. В модели единство и целенаправленность деятельности достигается за счет регламентированного взаимодействия (алгоритмы, регламенты внутриведомственного и межведомственного взаимодействия, принятые на уровне правительства региона) субъектов профилактики, деятельность которых в соответствии с моделью сосредоточена вокруг таких институтов, как семья и школа. Посредством таких инструментов, как психологическая служба в образовании, психолого-медико-педагогические комиссии, службы ранней помощи, консультативные пункты, клиники, дружественные молодежи, территориальные и школьные службы примирения, спортивные клубы и клубы по месту жительства, — реализуется приоритетная цель. А именно: формирование личности с развитым самосознанием, достижение которого носит поступательный и многоступенчатый характер.



Рис. 1. Модель профилактики девиантного поведения

Модель предусматривает четыре ступени, на каждой из которых реализуются формы и методы, направленные на развитие устойчивой «Я-концепции» в соответствии с возрастными потребностями несовершеннолетних. На каждой ступени формирования «Я-концепции» осуществляется комплексная оценка всех факторов, влияющих на ее становление. К важнейшим факторам, влияющим на формирование устойчивой «Я-концепции», следует отнести культурные, социальные, социально-экономические, семейные факторы.

Кроме указанных выше факторов, влияющих на формирование устойчивой позитивной «Я-концепции», следует принимать в расчет влияние факторов риска, к которым относят социально-психологические условия, повышающие угрозу вовлечения в зависимое поведение, и факторов защиты, к которым относят обстоятельства, повышающие социально-психологическую устойчивость к воздействию факторов риска. В рамках реализации модели предполагается ослабление факторов первой группы и усиление факторов второй группы.

На разных этапах становления «Я-концепции» преобладают различные факторы риска и, соответственно, факторы защиты, обеспечивающие наиболее эффективную их нейтрализацию, поэтому при анализе проявлений того или иного фактора риска и подборе факторов-протекторов необходимо хорошо представлять, с какой стадией развития личности мы имеем дело. В противном случае анализ рисков может оказаться неадекватным и корректирующие мероприятия не принесут ожидаемого эффекта.

Целью внедрения модели профилактики девиантного поведения несовершеннолетних является устойчивое снижение уровня проявлений такого поведения и его ранняя профилактика. Основой для уверенного достижения этой цели является формирование у несовершеннолетних устойчивой «Я-концепции».

На основании выполненного ранее анализа можем сформулировать ключевые задачи модели профилактики, позволяющие обеспечить системное формирование устойчивой «Я-концепции»:

- создание безопасной образовательной среды, в которой созданы условия для личностного и нравственного развития обучающихся, их ориентации на здоровый образ жизни и укрепление физического здоровья;

- создание условий, обеспечивающих своевременное выявление и минимизацию влияния факторов риска, приводящих к развитию нарушения поведения у подростков и молодежи;
- обеспечение условий для реализации способностей и возможностей обучающихся в образовательной среде (творческих, спортивных, познавательных);
- своевременное и компетентное оказание психолого-педагогической помощи и поддержки участникам образовательных отношений;
- осуществление комплексной психолого-медико-педагогической помощи детям, находящимся в кризисном состоянии;
- своевременное и регулярное проведение мониторинга условий образовательной среды на предмет психологической безопасности (экспертиза).

Интегрировав все рассмотренные ранее аспекты, детально опишем механизм реализации комплексной модели профилактики девиантного поведения несовершеннолетних через формирование устойчивой позитивной «Я-концепции».

Модель охватывает период формирования личности от рождения до совершеннолетия и объединяет — в целях обеспечения формирования личности с развитым самосознанием — усилия родителей, педагогов, социальных работников и органов власти. При этом учитывает необходимость межсистемных и внутриведомственных взаимодействий с обязательным мониторингом эффективности достижения цели на всех этапах и своевременных корректирующих действий.

Алгоритм профилактики в рамках представленной модели основан на классическом управленческом цикле, включающем в себя на каждом этапе:

- оценку объективного состояния стадии развития личности,
- планирование действий по улучшению или поддержанию этого состояния, исполнению запланированных действий, оценке результата и (в случае необходимости) корректирующих действий,
- внутриведомственное и межведомственное взаимодействие на различных этапах с целью более полного применения профилактических мер.

Поэтапное формирование у несовершеннолетнего позитивного образа «Я» — задача педагогов и родителей, которая должна решаться в тесном взаимодействии с использованием на каждом из этапов соответствующих методов и технологий по корректировке формирования позитивной «Я-концепции».

Таким образом, модель равно нацелена на работу с несовершеннолетними на всех стадиях формирования личности, а также на родителей и педагогов, непосредственно участвующих в процессе становления личности.

При этом для каждой из целевых групп в рамках реализации модели предусмотрены соответствующие цели и задачи, решение которых обеспечивает управляемое достижение результата.

При реализации модели учитывается также специфика учреждений, непосредственно участвующих в воспитании и развитии несовершеннолетних на всех этапах становления «Я-концепции». Модель учитывает специфику функционирования и задач каждого учреждения и формирует дифференцированный подход к направлениям профилактической работы в каждом из них.

Профилактические меры, направленные на корректировку развития «Я-концепции», структурированы в рамках модели и носят избирательную направленность в зависимости от целевой аудитории, обеспечивая своевременное и комплексное вовлечение всех субъектов модели и конкретизацию целей и задач для каждого из них

Ожидаемые качественные результаты реализации модели профилактики девиантных форм поведения в среде несовершеннолетних дифференцированы по возрастным категориям и участникам реализации модели.

Структура модели и положенные в ее основу принципы позволяют на каждом этапе проводить качественный мониторинг реализации формирования «Я-концепции», оценивать успешность прохождения этапа и, в случае необходимости, вводить корректирующие мероприятия на следующем этапе, обеспечивая максимальный позитивный результат в рамках реализации всей модели.

Ключевая роль в организации работы по профилактике девиантного поведения подростков принадлежит системе образования, поскольку многие риски, возникающие в современном обществе, можно осмыслить и предусмотреть, опираясь на знания о развитии личности, возрастные особенности, что возможно, в первую очередь, в образовательных учреждениях. Образовательные организации региона обладают рядом возможностей для проведения профилактической работы. В частности, имеют значительное влияние на формирование и развитие личности ребенка, доступ к семье ребенка, у них есть квалифицированные педагогические кадры, которые, совместно со всеми субъектами профилактики, могут обеспечить ведение эффективной профилактической работы.

Ведущая роль системы образования в первичной профилактике отражена в ряде нормативных документов. В частности, Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде является основным программным документом, регулирующим профилактическую деятельность в образовательной среде. Согласно Концепции, целями первичной профилактической деятельности являются:

- изменение ценностного отношения детей и молодежи к наркотикам, формирование личной ответственности за свое поведение, обуславливающее снижение спроса на психоактивные вещества в молодежной среде.
- сдерживание вовлечения детей и молодежи в прием наркотических средств за счет пропаганды здорового образа жизни, формирования антинаркотических установок и профилактической работы, осуществляемой сотрудниками образовательных учреждений.

С ориентацией на Концепцию профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде в образовательных организациях разработаны программы, направленные на формирование здорового образа жизни у обучающихся. В мероприятиях программ принимают участие все субъекты образовательного процесса, поскольку все мероприятия подчинены одной цели — созданию безопасной образовательной среды, обеспечивающей условия для личностного развития обучающихся и их ориентации на здоровый образ жизни и укрепление физического здоровья. Результат такой целенаправленной деятельности — личностный рост всех участников образовательного процесса, осознанное отношение к собственному здоровью.

Современная концепция первичного, раннего предупреждения употребления ПАВ основана на том, что в центре ее должны находиться личность несовершеннолетнего и три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность: семья, образовательная организация и досуг.

При проведении профилактической работы педагогами образовательных организаций учитываются организационные принципы профилактики, определенные в Концепции. Так, дифференцированность профилактических подходов при планировании и реализации работы с младшими школьниками выражается в формировании негативного отношения к наркотизации через воспитание мотивации здорового образа жизни. Тогда как задачами профилактической работы с подростками являются:

- обучение содержательному проведению досуга, практике самопознания и самовоспитания;
- формирование умения видеть жизненные перспективы, ставить цели и искать пути их реализации;
- содействие осознанию негативных последствий алкогольной и наркотической зависимостей, воспитание умения применять способы отказа от наркотиков.

В рамках «Дней профилактики» в проведении мероприятий с обучающимися участвуют: медицинский персонал, сотрудники ОВД, сотрудники органов по контролю за оборотом наркотических средств.

Работа с педагогическим составом включает в себя организацию и проведение педсоветов, педагогических чтений и практикумов, круглых столов, обучающих семинаров, методических объединений классных руководителей.

Ценности здорового образа жизни, которые прививаются школьнику, должны закрепляться, наполняться практическим содержанием в семье. Для этого школа организует тесное сотрудничество с родителями обучающихся, сформирован банк данных о семьях обучающихся (социальный паспорт школы). Проводятся общешкольные родительские собрания по профилактике правонарушений, преступлений, пропаганде ЗОЖ с участием специалистов КДН и ЗП, прокуратуры, ОВД, психологов, медицинских работников, социального педагога. Проводятся индивидуальные беседы и консультации с родителями.

Одним из значимых подходов в работе по повышению мотивации обучающихся в образовательных учреждениях к здоровому образу жизни и отказу от вредных привычек стало создание условий, которые обеспечивают своевременное выявление факторов риска, приводящих к наркотизации подростков и молодежи, — проведение социально-психологического тестирования по единой методике (СПТ).

Организация и проведение СПТ обучающихся (13–17 лет), осуществляется с целью выявления латентной и явной рискогенности социально-психологических условий, формирующих психологическую готовность к аддиктивному (зависимому) поведению у лиц подросткового и юношеского возраста. Для повышения степени доверия к профилактическим мероприятиям и расширения охвата обучающихся тестированием проводится информационно-мотивационная кампания с обучающимися и их родителями (законными представителями), а также разъяснительная работа с педагогическим коллективом образовательной организации: учителями-предметниками, классными руководителями, социальными педагогами и педагогами-психологами.

Результаты СПТ наглядно показывают мишени профилактической работы не только в регионе, но в конкретном образовательном учреждении и конкретном классе / группе. Поэтому профилактическая работа, основанная на результатах тестирования, является наиболее эффективной, так как с обучающимися проводятся мероприятия с учетом индивидуальных потребностей детей, принявших участие в СПТ.

Как уже было отмечено выше, в организации профилактической работы большое значение имеет сопровождение родителей и специалистов, непосредственно участвующих в процессе становления личности, данное направление профилактической работы в Свердловской области реализуется через:

- службы по оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной поддержки гражданам, имеющим детей. Эти службы реализуют мероприятия по предоставлению гражданам Свердловской области консультативных услуг по вопросам воспитания и развития детей в возрасте от 0 до 18 лет — в рамках реализации регионального проекта «Современная школа»;
- информационный портал (веб-портал) «Наши дети» <https://nashi-deti66.ru/> — информационный ресурс, направленный на оказание информационно-просветительской, методической и консультативной поддержки родителям (законным представителям) по вопросам воспитания и развития детей, планирования консультативных и обучающих мероприятий, онлайн-записи на консультации к специалистам различного профиля, а также проведения дистанционных консультаций для родителей (законных представителей);

- развитие профессиональных сообществ — содействие развитию муниципальных отделений регионального отделения Федерации психологов образования в России, курирование развития системы методических объединений педагогов-психологов Свердловской области;
- семинары-совещания руководителей методических объединений, педагогов-психологов образовательных организаций — цикл информационно-методических мероприятий, направленный на развитие системы взаимодействия, обмена опытом и повышения квалификации педагогов-психологов Свердловской области в рамках территорий (муниципалитетов и управленческих округов) в очном и дистанционном формате;
- региональную службу по работе с кризисными состояниями, оказание экстренной комплексной психолого-педагогической помощи детям, находящимся в социально-опасном положении, кризисной ситуации, в том числе подвергшимся насилию и жестокому обращению, осуществление кризисного консультирования, в том числе в режиме экстренного ситуативного реагирования;
- экспертизу психологической безопасности образовательной среды — исследование, проводимое специалистами в образовательных организациях, направленное на выявление рисков и угроз со стороны образовательной среды, препятствующих развитию личности обучающихся.

Таким образом, правильно организованное психолого-педагогическое сопровождение, которое реализуется в системе образования региона (в рамках ранней комплексной системы профилактических мер по предупреждению девиантного поведения) и охватывает всех участников образовательных отношений (с четким определением средств, форм и методов профилактической работы), не только позволит выпустить в самостоятельную жизнь устойчивых и целостных членов современного общества, но и приведет к общему снижению отклонений и девиаций как во время реализации модели профилактики, так и в дальнейшем.

Литература

1. *Вакорина Л.Ю., Васягина Н.Н., Герасименко Ю.А., Пестова И.В.* Методические рекомендации для образовательных организаций по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением. М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. 41 с.
2. *Змановская Е.В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2004.
3. *Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г., Попова Е.М.* Модель профилактики девиантного поведения обучающихся профессиональных образовательных организаций // *European Social Science Journal*. 2014. № 7-3 (46). С. 133—140.
4. *Пугачевский О.О.* Организационная модель социально-психологического обучения в системе профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // *Психология обучения*. 2020. № 1. С. 78—86.
5. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.

References

1. *Vakorina L.Yu., Vasyagina N.N., Gerasimenko Yu.A., Pestova I.V.* Metodicheskie rekomendatsii dlya obrazovatel'nykh organizatsii po opredeleniyu individual'noi profilakticheskoi raboty dlya obuchayushchikhsya s deviantnym povedeniem. Moscow: FGBNU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" Publ., 2018. 41 p. (In Russ.).
2. *Zmanovskaya E.V.* Deviantologiya (psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya): Uchebnoe posobie. 2nd ed. Moscow: Akademiya, 2004.
3. *Lomakina T.Yu., Sergeeva M.G., Popova E.M.* Model' profilaktiki deviantnogo povedeniya obuchayushchikhsya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii [Model of prevention of deviant behaviour of the

- being trained professional educational organizations]. *European Social Science Journal*, 2014, no. 7-3 (46), pp. 133–140. (In Russ.).
- Pugachevsky O.O. Organizatsionnaya model' sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya v sisteme profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Organizational model of socio-psychological training of parents in the system of prevention of deviant behavior in minors]. *Psikhologiya obucheniya = Psychology of Education*, 2020, no. 1. pp. 78–86. (In Russ.).
 - Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1983. 284 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Шемпелева Наталья Ивановна

аспирант, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; заместитель директора, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО ЦППМСП «Ладо»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-6747-9931, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Трифонова Наталья Ивановна

заведующий, педагог-психолог, отдел профилактики рискованного поведения несовершеннолетних и организации СПТ, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО ЦППМСП «Ладо»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-8499-1996, e-mail: natatrifonova1976@gmail.com

Булатова Наталья Александровна

старший методист, отдел по развитию психологической службы в образовании и службы медиации, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО ЦППМСП «Ладо»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-1943-5664, e-mail: bulatovan.a@mail.ru

Information about the authors

Natalia I. Shempeleva

Postgraduate Student, Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University; Deputy Director, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Lado", Yekaterinburg, Russia
ORCID: 0000-0001-6747-9931, e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Natalia I. Trifonova

Head, Teacher-Psychologist, Department for the Prevention of Juvenile Risk Behavior and Organization of Socio-psychological Testing, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Lado", Yekaterinburg, Russia
ORCID: 0000-0001-8499-1996, e-mail: natatrifonova1976@gmail.com

Natalia A. Bulatova

Senior Methodologist, Department for the Development of Psychological Services in Education and Mediation Services, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Lado", Yekaterinburg, Russia
ORCID: 0000-0003-1943-5664, e-mail: bulatovan.a@mail.ru

Получена 23.12.2021

Received 23.12.2021

Принята в печать 25.01.2022

Accepted 25.01.2022

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Self-Determination of Personality in Education and Profession

Особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением

Смоленкова В.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-9390>, e-mail: v5sage@yandex.ru

Шпагина Е.М.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: shpaginaem@mgppu.ru

В связи с тем, что проблема профессионального самоопределения личности подростков с противоправным поведением изучена недостаточно, перед авторами статьи стояла цель выявить специфику этого процесса. Предполагается, что подростки с устойчивым противоправным поведением больше проявляют нерешительность, зависимость и инфантильность профессионального выбора по сравнению со сверстниками с нормой поведения. В исследовании приняли участие 63 подростка старшего пубертатного возраста: 30 учащихся МБОУ СШ № 15 г. Иваново и 33 учащихся ГБОУ Спецшкола № 1 г. Москвы. Использовались методика диагностики профессиональных установок И.М. Кондакова и опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что подростки с устойчивым противоправным поведением более зависимы и инфантильны в ситуации профессионального выбора. Отмечается, что они более склонны к аддиктивному, агрессивному и делинквентному поведению, при этом только склонность к преодолению норм и правил коррелирует обратной связью с рационализмом профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, отклоняющееся поведение подростков, противоправное поведение.

Для цитаты: Смоленкова В.А., Шпагина Е.М. Особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 109–118. DOI:10.17759/bppe.2022190110

Features of Professional Self-Determination of Minors with Persistent Illegal Behavior

Viktoria A. Smolenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-9390>, e-mail: v5sage@yandex.ru

Elena M. Shpagina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: shpaginaem@mgppu.ru

Due to the fact that the problem of professional self-determination of the personality of adolescents with illegal behavior has not been studied enough, the authors of the article had the goal of identifying the specifics of this process. It is assumed that adolescents with persistent illegal behavior are more indecisive, dependent and infantile in their professional choice compared to their peers with the norm of behavior. The study involved 63 adolescents of senior pubertal age: 30 students of Secondary school No. 15 in Ivanovo and 33 students of Special School No. 1 in Moscow. We used the method of diagnosing professional attitudes by I.M. Kondakov and the questionnaire "Tendency to deviant behavior" (A.N. Orel). The results obtained make it possible to say that adolescents with persistent illegal behavior are more dependent and infantile in a situation of professional choice. It is noted that they are more prone to addictive, aggressive and delinquent behavior, while only the tendency to overcome norms and rules correlates inversely with the rationalism of professional choice.

Keywords: *professional self-determination, professional orientation, deviant behavior of adolescents, illegal behavior.*

For citation: Smolenkova V.A., Shpagina E.M. Features of Professional Self-Determination of Minors with Persistent Illegal Behavior. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 109–118. DOI:10.17759/bppe.2022190110 (In Russ.).

Введение

На рубеже подросткового и юношеского возраста возникает потребность в профессиональном самоопределении. У каждого автора, изучающего эту тему, определены свои границы и положена своя суть профессионального самоопределения на основе его практических и теоретических приоритетов. Так, Е.А. Климов говорит, что профессиональное самоопределение — это «есть некоторое уменьшение неопределенности представлений о будущем» [8]. Н.С. Пряжников определяет его как «самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающие выбор профессии, получение профессионального образования и совершенствование себя в данной профессиональной деятельности» [6, 10]. В работах Е.И. Головахи подчеркивается, что профессиональное самоопределение — это динамичный компонент личностного новообразования старшего школьного возраста, который реализуется обязательно с учетом отдаленных последствий, в то время как профессиональ-

ный выбор затрагивает лишь ближайшую перспективу. Таким образом, единственно правильного определения понятия не существует. В эмпирическом исследовании мы трактуем его как «детерминированный отдаленными жизненными целями процесс поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, который не сводится к одномоментному выбору конкретной профессии».

Социальная ситуация развития изменилась: возросла социальная фрустрированность, изменяется система образования [7], структура занятости [2]. Более того, общество предъявляет высокие требования к автономии, ответственности, саморегуляции, самосознанию и саморазвитию будущих специалистов в различных «пространствах» самоопределения [9]. При этом профессиональные планы на данном этапе развития в большинстве случаев расплывчаты, имеют романтические очертания.

Трудности в профессиональном самоопределении характерны и для подростков с отклоняющимся поведением, однако неблагоприятная социокультурная среда, в которой они находятся, индивидуально-психологические особенности сильно затрудняют их личностное и профессиональное развитие. Так, социокультурная среда таких подростков чаще отличается семейным неблагополучием (низкий социальный статус, плохое материальное положение, отсутствие внимания, заботы и т. д.), занимаемой подростком позицией «отшельника» или «козла отпущения» в коллективе сверстников, конфликтными отношениями с учителями и др. Что касается качеств личности, негативно сказывающихся на потребности в профессиональном самоопределении, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова, Д.И. Фельдштейн, Т.А. Шилова и др. выделили самые яркие из них: агрессивность, вспыльчивость, инертность, лживость, повышенная конфликтность, заниженная самооценка, низкая коммуникативность, стремление избежать ответственности, пониженная переносимость повседневных трудностей, стереотипность поведения, нарушение ощущения самостоятельности, принадлежность к среде, не поддерживающей интереса к профессиональному развитию. Также С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев установили, что профессиональные планы подростков с отклоняющимся поведением часто сформированы слабо и противоречиво, профессиональный выбор носит инфантильный характер, из-за чего можно столкнуться с негативизмом и циничным отношением к труду. По мнению И.С. Арон, жизненные (в т. ч. профессиональные) цели осужденных несовершеннолетних связаны с потребительством, комфортом в референтной группе, мотивация и интерес к учебной и трудовой деятельности выражены слабо, преобладают досуговые интересы, потребности носят примитивный характер, подростки практически не включены в трудовой коллектив, имеют утилитарное отношение к профессии [3].

Из этого вытекает, что трудности профессионального самоопределения подростков с противоправным поведением проявляются в более утрированной, грубой форме, в силу этого они нуждаются в повышенном внимании к себе со стороны семьи и специалистов, что требует более глубокого изучения этой проблемы.

Мы отмечаем противоречие между требованиями, которые предъявляет общество к личности выпускника школы (которые распространяются и на подростков с устойчивым противоправным поведением), и недостаточным исследованием проблемы профессионального самоопределения подростков, личность которых развивается в негативном социальном контексте. Проблемой исследования является недостаточность изученности особенностей и трудностей профессионального самоопределения старших подростков с устойчивым противоправным поведением.

Программа исследования

Проведено эмпирическое исследование **с целью** выявления особенностей профессионального самоопределения у несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением и трудностями в социальной адаптации.

Объект исследования — профессиональное самоопределение в раннем юношеском возрасте.

Предмет исследования — особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением.

В качестве **гипотезы исследования** выступает предположение о том, что подростки с устойчивым противоправным поведением и трудностями в социальной адаптации больше проявляют нерешительность, зависимость и инфантильность в процессе профессионального самоопределения по сравнению со сверстниками с нормой поведения.

Дополнительная гипотеза: если у подростков отмечается низкий уровень рационализма и самостоятельности профессионального выбора, то, по сравнению со сверстниками, они более склонны к нарушению норм и правил, агрессивному и делинквентному поведению.

Производилось комплектование простой случайной выборки с дальнейшим разбиением на группы: подростки с устойчивым противоправным поведением и трудностями в социальной адаптации (учащиеся учебно-воспитательного учреждения открытого типа г. Москвы) и подростки с нормативным поведением (учащиеся общеобразовательной школы г. Иваново). После был сформирован комплекс процедур и методов для эмпирического исследования проблемы, подобран и обоснован целесообразный диагностический инструментарий для исследования склонности к отклоняющемуся поведению, для чего был выбран опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел). Данная методика предназначена для подростков, она состоит из 98 утверждений в версии для мальчиков и 108 утверждений в версии для девочек и включает в себя следующие содержательные шкалы: установка на социально-желательные ответы, склонность к нарушению норм и правил, склонность к аддитивному поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, волевой контроль эмоциональных реакций, склонность к делинквентному поведению.

Для изучения профессиональных установок подростков использовалась методика «Диагностика профессиональных установок подростков» (далее — ПУ), разработанная И.М. Кондаковым на основе методики «Шкала зрелости профессиональных установок» Дж. Крайтса. Она направлена на изучение следующих профессиональных установок: готовность подростка принимать профессионально важные решения, которые, с позиции автора, обусловлены как объективными требованиями ситуации профессионального выбора, так и опытом решения жизненных задач. Включает в себя такие факторы, как: нерешительность профессионального выбора, рационализм профессионального выбора, оптимизм в отношении профессионального будущего, высокая самооценка, зависимость в профессиональном выборе.

В исследовании приняли участие 63 подростка старшего пубертатного возраста (15–17 лет): 30 учащихся МБОУ СШ № 15 г. Иваново (нормативное поведение); 33 учащихся ГБОУ Спецшкола № 1 г. Москвы (устойчивое противоправное поведение и трудности в социальной адаптации). По гендерной принадлежности респонденты распределились следующим образом: 28 девочек (44,4%) и 35 мальчиков (55,6%) в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст выборки составил 16,29 лет).

Подросткам было предложено пройти опросник СОП с целью выявления склонности (готовности) к отклоняющемуся поведению, после — опросник ПУ для получения информации о доминирующих профессиональных установках.

Исследование носило групповой характер, проводилось дистанционно с помощью онлайн-сервиса Google Forms. Далее полученные результаты были обработаны с помощью программы Microsoft Excel, затем с помощью программы SPSS были вычислены средние ранги по критерию У Манна — Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками и корреляционные связи между склонностью к отклоняющемуся поведению и профессиональными установками по критерию r Спирмена, где статистически значимым считалось значение $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

1. Изучение различий в уровне склонности к отклоняющемуся поведению и доминирующими профессиональными установками.

По результатам прохождения методики «Диагностика профессиональных установок подростков» установлено, что существует значительное различие между выборками по признаку «зависимость в профессиональном выборе»: средний ранг выше в группе «подростки с устойчивым противоправным поведением» и равен 37,77, а в группе «подростки с нормативным поведением» средний ранг равен 25,65. Показатель «асимптотическая значимость 2-сторонняя», $p=0,007$, что меньше уровня значимости 0,05 (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение профессиональных установок в двух группах подростков
(1 — с нормой поведения, 2 — с устойчивым противоправным поведением)

Изучаемые параметры	Значения (средний ранг)		Значимость*
	группа 1	группа 2	
Нерешительность профессионального выбора	31,67	32,3	0,889
Рационализм профессионального выбора	33,22	30,89	0,61
Оптимизм в отношении профессионального будущего	34,45	29,77	0,304
Высокая самооценка	31,77	32,21	0,922
Зависимость профессионального выбора	25,65	37,77	0,007*

Примечание: «*» — критерий U Манна — Уитни для независимых выборок (уровень значимости равен ,05).

Следовательно, подростки с устойчивым противоправным поведением более зависимы от других и социально незрелы в ситуации профессионального выбора.

По результатам прохождения методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» выявлено, что существует значительное различие между выборками по переменным «склонность к аддитивному поведению», «склонность к агрессии и насилию», «склонность к делинквентному поведению» (табл. 2).

Таблица 2. Сравнение уровня склонности к отклоняющемуся поведению в двух группах подростков
(1 — с нормой поведения, 2 — с устойчивым противоправным поведением)

Изучаемые параметры	Значения (средний ранг)		Значимость*
	группа 1	группа 2	
Социальная желательность	31,83	32,15	0,945
Склонность к преодолению норм и правил	29	34,73	0,215
Склонности к аддитивному поведению	24,93	38,42	0,003*
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	28,23	35,42	0,119
Склонность к агрессии и насилию	25,48	38,02	0,006*
Волевой контроль эмоциональных реакций	27,53	36,06	0,065
Склонность к делинквентному поведению	24,43	38,88	0,002*

Примечание: «*» — критерий U Манна — Уитни для независимых выборок (уровень значимости равен ,05).

По показателю «склонность к аддитивному поведению» средний ранг выше в группе «подростки с устойчивым противоправным поведением» и равен 38,42, а в группе «подростки с нормативным поведением» средний ранг равен 24,93; «асимптотическая значимость 2-сторонняя», $p=0,003$, что меньше уровня значимости 0,05.

Следовательно, подростки с устойчивым противоправным поведением более предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем (иными словами, для них характерна копинг-стратегия «избегание проблем»), что может быть связано с пониженной переносимостью повседневных трудностей и тем, что нормы и ценности таких подростков ориентированы на получение удовольствия (гедонизм). Как мы помним, у подростков с аддитивным поведением нарушена мотивационная сфера, что объясняет отсутствие у них потребности в профессиональном выборе [2; 5].

По показателю «склонность к агрессии и насилию» средний ранг выше в группе «подростки с устойчивым противоправным поведением» и равен 38,02, а в группе «подростки с нормативным поведением» средний ранг равен 25,38, «асимптотическая значимость 2-сторонняя», $p=0,006$, что меньше уровня значимости 0,05.

Следовательно, есть значимые различия в выраженности агрессивной (садистической, в том числе) тенденции личности во взаимоотношениях с другими людьми у сравниваемых выборок, а именно: подростки с устойчивым противоправным поведением больше склонны решать проблемы посредством насилия, использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки.

Напомним, что шкала склонности к делинквентному поведению дифференцирует «обычных» подростков и лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Средний ранг выше в группе «подростки с устойчивым противоправным поведением» и равен 38,88, а в группе «подростки с нормативным поведением» средний ранг равен 24,43, показатель «асимптотическая значимость 2-сторонняя», $p=0,002$, что меньше уровня значимости 0,05.

Следовательно, есть значимые различия в выраженности склонности к делинквентному поведению у сравниваемых выборок, где «делинквентный потенциал» подростков с противоправным поведением логично выше, что еще раз подтверждает их статус и нахождение в школе для детей с девиантным поведением открытого типа.

2. Изучение связей между профессиональными установками и склонностью (готовностью) к отклоняющемуся поведению.

Для проверки второго предположения нами был проведен корреляционный анализ по Ч. Спирмену. По результатам корреляционного анализа в контрольной группе выявлено 2 положительных статистически значимых коэффициента корреляции (табл. 3).

Таблица 3. Связи между шкалами методики «Профессиональные установки» и «Склонность к отклоняющемуся поведению» у подростков с нормой поведения

Шкала методики «ПУ»	Шкала методики «СОП»	Коэффициент корреляции Спирмена*
Зависимость профессионального выбора	Установка на социально-желательные ответы	,450*
Рационализм профессионального выбора	Склонность к самоповреждающему поведению	,402*

* корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Баллы по шкале «Зависимость профессионального выбора» коррелируют прямой связью со шкалой «Установка на социально-желательные ответы» (0,450 корреляция значима на уровне 0,05, двусторонняя).

Следовательно, чем более подростки с нормой поведения готовы представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности, тем более они несамостоятельны, податливы в процессе профессионального самоопределения.

Отмечено, что чем выше уровень рационализма профессионального выбора, тем выше склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (0,402 корреляция значима на уровне 0,05, двухсторонняя; табл. 3).

Иначе говоря, чем больше подросток проявляет готовность действовать по плану в процессе профессионального самоопределения, тем более он склонен к соматизации тревоги и реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.

В экспериментальной группе выявлен 1 отрицательный статистически значимый коэффициент корреляции (табл. 4).

Таблица 4. Связи между шкалами методики «Профессиональные установки» и «Склонность к отклоняющемуся поведению у подростков с устойчивым противоправным поведением»

Шкала методики «ПУ»	Шкала методики «СОП»	Коэффициент корреляции Спирмена*
Рационализм профессионального выбора	Склонность к преодолению норм и правил	-,422*

* корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Баллы по шкале «Рационализм профессионального выбора» коррелируют обратной связью со склонностью к преодолению норм и правил (–0,422 корреляция значима на уровне 0,05, двухсторонняя).

Следовательно, чем более подростки рассудительны, последовательны при принятии решений, тем менее они склонны к негативизму, к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, что, вероятно, смягчает характерное для них циничное отношение к учебной и трудовой деятельности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Таким образом, профессиональный выбор подростков с устойчивым противоправным поведением принимает более инфантильную, зависимую форму, что подтверждает результаты исследования Д.И. Фельдштейна, Т.А. Шиловой, С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева: подростки с отклонениями в поведении сильно зависят от референтной группы, которая зачастую не поддерживает интерес к профессиональному развитию [3; 11].

Кроме того, они более склонны к разного рода аддикциям, к иллюзорно-компенсаторному или агрессивно-насильственному способу решения личностных проблем. Также выявлено основное различие между группами: у подростков группы риска выше уровень «делинквентного потенциала» по сравнению со сверстниками.

По результатам корреляционного анализа установлено, что чем более *подростки с нормой поведения* зависимы от мнения окружающих, тем чаще они подстраивают свое поведение в ситуации профессионального выбора под ожидания референтной группы. Далее, чем более старшеклассники рассудительны в ситуации профессионального выбора, тем больше склонны к самоповреждающему поведению.

Что касается *подростков с устойчивым противоправным поведением*, то те, кто имеют высокий уровень рационализма профессионального выбора, менее склонны к преодолению норм и правил.

Рекомендуется включать в профориентационные занятия с подростками упражнения, направленные на развитие самостоятельности, рефлексии, правосознания, представлений о своей умелости, компетентности, положительных качествах, на осознание значимости собственного выбора и перспектив на будущее.

Перспективными направлениями развития исследования может быть изучение специфики профессионального самоопределения подростков, находящихся в конфликте с законом, обусловленной дополнительно гендером, семейным воспитанием или проблемами психического или физического развития.

Полный текст программы размещен на сайте Федерации психологов образования России <https://www.rospsey.ru/>.

Литература

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: Монография. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. 180 с.
2. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2013. Т. 11. № 3. С. 20–27. doi:10.11621/npj.2013.0303
3. Арон И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: Монография. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. 284 с.
4. Арон И.С. Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9. № 4. С. 53–57.
5. Головина С.Г., Смолина Т.В. Психологические особенности профессионального самоопределения подростков с девиантным поведением // Инновационное развитие. 2019. Т. 28. № 1. С. 63–69.
6. Ермаков Д.С. Профессиональное самоопределение и профессиональная ориентация школьников: историко-педагогические аспекты, современный взгляд // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. Т. 27. № 3. С. 75–79.
7. Карабанова О.А. Семья как пространство развития личности // Мир психологии. 2018. Т. 93. № 1. С. 37–45.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.
9. Пряжников Н.С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2017. Т. 27. № 3. С. 144–150. doi:10.11621/npj.2017.0316
10. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: Учебник. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
11. Федонкина А.А. Способность несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью к осознанному руководству своими действиями [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Т. 6. № 3. С. 178–192. doi:10.17759/psylaw.2016060313

References

1. Almazov B.N. Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh: Monografiya. Moscow: Yurait, 2020. 180 p. (In Russ.).
2. Aron IS. Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [Career choice of senior pupils in the context of the social situation of development] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2013. Vol. 11, no. 3, pp. 20–27. doi:10.11621/npj.2013.0303 (In Russ.).

3. Aron I.S. Psikhologiya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: podkhody i rezul'taty issledovaniy: Monografiya. Yoshkar-Ola: Povolzhskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet Publ., 2016. 284 p. (In Russ.).
4. Aron I.S. Strukturno-soderzhatel'nyi analiz ponyatiya "sotsial'naya situatsiya razvitiya" v kontekste professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Social Situation of Development: Structural and Content Analysis of the Concept in the Context of Professional Self-Determination]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013. Vol. 9, no. 4, pp. 53–57. (In Russ.).
5. Golovina S.G., Smolina T.V. Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo samoopredeleniya podrostkov s deviantnym povedeniem [Psychological features of professional self-determination of adolescents with deviant behavior]. *Innovatsionnoe razvitie = Innovative Development*, 2019. Vol. 28, no. 1, pp. 63–69. (In Russ.).
6. Ermakov D.S. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya orientatsiya shkol'nikov: istoriko-pedagogicheskie aspekty, sovremennyi vzglyad [Professional self-identification and vocational counselling of schoolchildren: historical and pedagogical aspects, the modern view]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, 2017. Vol. 27, no. 3, pp. 75–79. (In Russ.).
7. Karabanova O.A. Sem'ya kak prostranstvo razvitiya lichnosti [Family as space of development of the personality]. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2018. Vol. 93, no. 1, pp. 37–45. (In Russ.).
8. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: Uchebnoe posobie. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2010. 304 p. (In Russ.).
9. Pryazhnikov N.S. Metody orientirovki v psikhologicheskikh "prostranstvakh" samoopredeleniya [Guidance methods in psychological "spaces" of self-determination] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2017. Vol. 27, no. 3, pp. 144–150. doi:10.11621/npj.2017.0316 (In Russ.).
10. Pryazhnikov N.S., Rumyantseva L.S. Samoopredelenie i professional'naya orientatsiya uchashchikhsya: Uchebnik. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2013. 208 p. (In Russ.).
11. Fedonkina A.A. Sposobnost' nesovershennoletnikh pravonarushitelei s lichnostnoi nezrelost'yu k osoznannomu rukovodstvu svoimi deistviyami [The ability of juvenile offenders with personality immaturity to conscious leadership by their actions]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2016. Vol. 6, no. 3, pp. 178–192. doi:10.17759/psylaw.2016060313 (In Russ.).

Информация об авторах

Смоленкова Виктория Алексеевна

студент, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-9390>, e-mail: v5sage@yandex.ru

Шпагина Елена Михайловна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: shpaginaem@mgppu.ru

Information about the authors

Viktoria A. Smolenkova

student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2663-9390>, e-mail: v5sage@yandex.ru

Elena M. Shpagina

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-3402>, e-mail: shpaginaem@mgppu.ru

Получена 12.01.2022

Received 12.01.2022

Принята в печать 17.02.2022

Accepted 17.02.2022

Психология самоопределения личности в образовании и профессии

Psychology of Self-Determination of Personality in Education and Profession

Особенности процесса профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха

Круцкий В. М.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7067-2599>, e-mail: krutskiy15@mail.ru

Тихомиров М.Ю.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5580-7106>, e-mail: tcmich@mail.ru

В данной работе описаны результаты исследования процесса профессионального самоопределения подростков с нарушением слуха. Авторы, занимающиеся данной проблемой в текущем веке (Ю.С. Пяшкур, В.В. Туарменский и др.), выделили ряд особенностей личностного развития воспитанников специальных учебных заведений подросткового и юношеского возраста. Так, значительную роль в профессиональном самоопределении подростков с нарушениями слуха играет коммуникативная компетентность. Гипотеза об особой роли коммуникативной компетентности в процессе профессионального самоопределения глухих подростков проверялась в ходе исследования учащихся школы-интерната для детей с нарушением слуха 14–18 лет (N=23). Выявлены особенности профессиональных склонностей данных учащихся, проведен сравнительный анализ между группами подростков и старшекласников. На основе полученных данных сделан вывод о коммуникативной компетентности деятельности как одного из важнейших целевых ориентиров профессионального самоопределения слабослышащих подростков.

Ключевые слова: *учащиеся с нарушением слуха, профессиональное самоопределение, развитие личности, коммуникативная компетентность, склонности.*

Благодарности. *Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7» Конобкину Наталью Игоревну.*

Для цитаты: *Круцкий В.М., Тихомиров М.Ю. Особенности процесса профессионального самоопределения у детей с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 119–126. DOI:10.17759/bppe.2022190111*

Features of the Process of Professional Self-Determination in Children with Hearing Impairment

Viktor M. Krutsky

Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7067-2599>, e-mail: krutskiy15@mail.ru

Mikhail Yu. Tikhomirov

Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5580-7106>, e-mail: tcnich@mail.ru

This paper describes the results of a study of the process of professional self-determination of adolescents with hearing impairment. The authors dealing with this problem in the current century (Yu.S. Pyashkur, V.V. Tuarmensky and others) identified a number of features of the personal development of pupils of special educational institutions of adolescence and youth. Thus, communicative competence plays a significant role in the professional self-determination of adolescents with hearing impairments. The hypothesis about the special role of communicative competence in the process of professional self-determination of deaf adolescents was tested in the course of a study of students in a boarding school for children with hearing impairment aged 14–18 (N=23). The features of the professional inclinations of these students were revealed, a comparative analysis was carried out between the groups of adolescents and high school students. Based on the data obtained, a conclusion was made about the communicative orientation of activity as one of the most important targets for the professional self-determination of hearing-impaired adolescents. On the basis of the data obtained, a conclusion was made about the communicative competence of activity as one of the most important targets for professional self-determination of hearing-impaired adolescents.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, deviant behavior of adolescents, illegal behavior.

Acknowledgements. The authors would like to thank Natalya Igorevna Konobkina, Director of the Volgograd Boarding School No. 7, for her help in collecting data for the study.

For citation: Krutsky V.M., Tikhomirov M.Yu. Features of the Process of Professional Self-Determination in Children with Hearing Impairment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 119–126. DOI:10.17759/bppe.2022190111 (In Russ.).

Введение

Профессиональное самоопределение — необходимая часть развития личности человека. Поиск путей реализации собственных навыков и способностей порой ставит учащихся в трудное положение. Выпускник школы должен объективно и реалистично подходить к осознанию уровня навыков и выбору дальнейших стратегий развития. Для того чтобы грамотно ориентироваться в стремительно изменяющемся рынке труда, успешно включиться в систему профессиональных

взаимоотношений и добиваться собственных целей, выпускник школы должен обладать достаточным уровнем сформированности коммуникативных компетенций [5, с. 299].

Подростки с особенностями развития позже приступают к профессиональному ориентированию в рамках программы школы. Коммуникация таких детей характеризуется узостью лексики, тем для разговоров, ограниченностью средств общения. Это вызывает у них неуверенность в ситуациях общения за пределами образовательного учреждения. Соответственно, трудности в коммуникативной деятельности отражаются на процессах профессионального самоопределения.

В целом подростки с нарушением слуха и глухие школьники имеют рассеянное представление о профессиях, характере труда и его условиях, плохо понимают содержание выполняемой работы, что приводит к однообразию в выборе профессии, недостаточной устойчивости интересов [4, с. 15].

Трудности профессионального выбора вызваны еще и тем, что на рынке труда не столь велико разнообразие специальностей и предложений для данной категории лиц, и поэтому зачастую школа становится последней ступенью образования. По статистическим данным федерального реестра, в России насчитывается более 10 миллионов человек с инвалидностью. Доля работающих инвалидов в общей численности — 26,33%. Такие цифры показывают слабую мотивацию и возможность трудоустройства инвалидов [5].

Таким образом, настоящая проблема является актуальной.

Цель настоящего исследования — выявить особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушениями слуха.

Дети, страдающие нарушением слуха или с тотальным выпадением слуха (глухотой), имеют ряд психологических и социальных ограничений по сравнению со своими сверстниками, обладающими нормальным слухом. В частности, вербальная коммуникация таких детей во многом ограничивает их взаимодействие с окружающими и существенно меняет их поведение в различных ситуациях общения [1, с. 18].

Многие авторы анализируют процесс профессионального самоопределения глухих оптантов (Ю.С. Пяшкур, Н.М. Алхури, Л.А. Манакова, А.Н. Васильева, С.И. Федоров, В.В. Туарменский и др.). Практически все исследователи подчеркивают важность специальной диагностики, учитывающей социальные факторы самоопределения слабослышащих. По мнению А.Н. Васильевой и С.И. Федорова, это повышает эффективность профориентационной работы с такими оптантами [2, с. 123]. Наряду с этим также подчеркивается важность формирования именно психологической готовности к труду [1, с. 48].

В исследовании Ю.С. Пяшкур (2012) обнаружено, что 41,4% учащихся с нарушением слуха склонны к типу профессии «человек — человек». При этом дети не всегда адекватно оценивают свои физические возможности, уровень развития речи. Профессии типа «человек — знак» и «человек — художественный образ» не вызывают у подростков с нарушением слуха профессионального интереса, в отличие от сверстников с нормальным уровнем слуха. Кроме того, отмечается, что профессиональные интересы глухих малодифференцированы, представления о мире профессий скудны [4, с. 134]. Автор также отмечает, что к своему профессиональному будущему подростки с нарушенным слухом предъявляют достаточно высокие требования, но не объективны в своих выборах с точки зрения слухового дефекта, обладают менее выраженной степенью осознанности выбора.

В работе Л.А. Манаковой (2018) отмечается, что школьники с нарушением слуха не всегда понимают, что нарушение слуха является ограничением для получения определенных профессий [3, с. 287].

В.В. Туарменский (2016) в интерпретации результатов проведенного исследования по определению уровня профессионального самоопределения учащихся с нарушением слуха выявил, что только 44% учащихся можно условно отнести к готовым к самоопределению в профессии. В

то же время, из учащихся, выбравших ценности профессиональной самореализации, найти адекватные им инструментальные ценности (ценности дела) смогли только 3% [9, с. 61]. Анализ результатов методики профессиональных ориентаций у старшеклассников в работе автора показал, что примерно 80% опрошенных ориентированы на продолжение образования. Однако, по результатам теста Рокича, «познание» не выбрал ни один из участников опроса, а «образованность» выбрало только 3% опрошенных [9, с. 62–63].

Выяснилось, что ученики, желающие продолжить обучение, не имеют понятия, где они могут подготовиться к поступлению, не владеют информацией об учебных заведениях, профессиях и специальностях, существующих в регионе, не знают, кем хотят стать.

Автор приходит к выводу, что такой пробел в работе по профориентации школьников объясняется противоречием между ожиданиями старшеклассников и наполнением работы по профессиональной ориентации, осуществляемой социальными педагогами. В рамках образовательно-воспитательной системы школы детей с такими особенностями не нацеливают на продолжение образования, а всеми доступными средствами готовят их к рабочим профессиям, не требующим дальнейшего обучения. Однако сами дети видят в своем будущем перспективу на достойную жизнь, связанную с высшим или среднеспециальным уровнем образования и реализацией своего потенциала в профессиональной среде [6, с. 64].

Последнее утверждение указывает на определенное сходство профессионального самоопределения слабослышащих и «обычных» оптантов, для которых в качестве наиболее распространенного ценностного ориентира выступает установка на достижение социального успеха [8, с. 300].

Таким образом, значительную роль в профессиональном самоопределении подростков с нарушениями слуха играет коммуникативная компетентность, в частности, осведомленность о профессиях в плане отношений между людьми, профессиональными задачами и целями коммуникативных профессий, структуре профессиональных коммуникаций. Поэтому мы предположили особую роль коммуникативной компетентности в процессе профессионального самоопределения глухих подростков.

Результаты исследования

В качестве методов нашего исследования использовались ДДО Е.А. Климова, КОС-2 В.Ф. Ряховского, опросник Е.И. Рогова.

Исследование проводилось на базе ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7», в нем приняли участие учащиеся 8–11 классов в возрасте 14–18 лет ($n=23$). Выборку составили две группы: учащиеся подросткового возраста 13–16 лет и старшеклассники 17–18 лет.

Обратимся к полученным результатам.

Таблица 1. Сравнение профессиональных склонностей между подростками и старшеклассниками (по общему показателю ДДО)

Сумма рангов	Тип профессии				
	ЧП	ЧТ	ЧЧ	ЧЗ	ЧХО
13–16	51,5	36,5	33,5	48	44,5
17–18	39,5	54,5	57,5	43	46,5

Из таблицы 1 видно, что у старшеклассников более выражены склонности к профессиям типа ЧЧ, ЧТ, в то время как у подростков — ЧП. Хотя за статистически достоверный уровень данные различия не переходят (W -критерий Вилкоксона), отметим повышение интереса глухих оптантов к коммуникативным профессиям.

Таблица 2. Сравнение профессиональных склонностей между подростками и старшеклассниками (по показателю отвержения в методике ДДО)

Сумма рангов	Тип профессии				
	ЧП	ЧТ	ЧЧ	ЧЗ	ЧХО
13–16	32,5	47,5	50,5	36	39,5
17–18	58,5	43,5	40,5	55	51,5

В то же время, по показателю отвержения тех или иных профессиональных областей на уровне тенденции происходит снижение интереса к профессиям класса ЧП, ЧЗ, ЧХО. Это совпадает с результатами приведенных выше исследований, в частности, Ю.С. Пяшкур.

Сравнительный анализ результатов по методике КОС-2 показал, что уровень организаторских способностей выше у старшеклассников, при этом различия статистически достоверны на уровне значимости 0,05 согласно непараметрическому ранговому W-критерию. На уровне тенденции также выявляются различия между подростками и старшеклассниками в плане развития коммуникативных способностей. На наш взгляд, эти различия обусловлены не характерологическими особенностями, а именно уровнем возрастного личностного развития глухих оптантов.

Далее, нас интересовали возможные взаимосвязи между уровнем коммуникативных и организаторских способностей и профессиональных склонностей респондентов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3. Кроме того, сравнительный статистический анализ проводился между другими показателями. Обратимся к полученным результатам.

Таблица 3. Корреляционный анализ между показателями методики ДДО и КОС-2

Способности	Тип профессии				
	ЧП	ЧТ	ЧЧ	ЧЗ	ЧХО
Коммуникативные	0,575	0,036	0,556	0,670	0,033
Организаторские	0,409	0,391	0,539	0,692	0,421

Как видно из таблицы 3, наиболее высокие коэффициенты корреляции выявляются между склонностями к профессиям типа ЧЗ и ЧЧ. Таким образом, мы видим значимость уровня развития коммуникативных способностей в плане профессиональной направленности.

Кроме того, у всех респондентов с высоким уровнем коммуникативных способностей обнаруживается положительное отношение к профессиям, в то время как у остальных показатель отношения к профессиям находится в отрицательной зоне (уровень значимости $\alpha < 0,05$).

При этом мы не можем утверждать обратное — что низкий уровень коммуникативных способностей означает негативное отношение к профессиям, наши данные не дают оснований для таких утверждений.

Данные по опроснику Е.И. Рогова дают более полную картину (табл. 4).

Таблица 4. Ведущие типы направленности деятельности по опроснику Е.И. Рогова

Класс	Направленность деятельности			
	Коммуникативная	Организаторская	Предметная	Морализаторство
7-8	10%	50%	50%	20%
9	10%	30%	60%	20%

Обращает на себя внимание тот факт, что именно коммуникативная направленность встречается одинаково редко и у младших, и у старших слабослышащих подростков. Это подтверждает

наше предположение о том, что характер имеющегося нарушения здоровья самым непосредственным образом влияет именно на характер социального взаимодействия данных подростков.

Обобщая данные по всем трем методикам, можно предположить, что коммуникативная компетентность расширяет поле видения оптанта, позволяет видеть себя в более широком ролевом диапазоне, в то время как ограничения в коммуникативной сфере затрудняют процесс знакомства с миром профессий и в целом с процессом профессионализации.

По итогам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- на процесс профессионального самоопределения у учащихся с нарушением слуха влияет уровень развития коммуникативных способностей, так как является лимитирующим фактором профессионального самоопределения;
- к выпускным классам образовательного учреждения у глухих подростков происходит изменение в плане профессиональной направленности — повышается интерес к профессиям типа «человек — человек»;
- развитие коммуникативной компетентности слабослышащих подростков может быть важным целевым ориентиром их профессионального самоопределения.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения у глухих и слабослышащих подростков принципиально различается с процессом профессионального самоопределения старшеклассников с отсутствием выраженных нарушений в состоянии здоровья.

Литература

1. Алхури Н.М. Профессиональная ориентация обучающихся с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Наука, образование и культура. 2018. № 2 (26). С. 47–51. URL: <https://scientificarticle.ru/images/PDF/2018/26/NOK-2-26.pdf> (дата обращения 21.04.2021).
2. Васильева А.Н., Федоров С.И. Организация профориентационной работы в коррекционной школе для слабослышащих [Электронный ресурс] // Перспективы науки. 2019. № 8 (119). С. 123–125. URL: [https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/119/science-prospect-8\(119\)-main.pdf](https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/119/science-prospect-8(119)-main.pdf) (дата обращения 21.04.2021).
3. Манакова Л.А. Работа по профориентации как форма социальной реабилитации воспитанников в условиях школы для обучающихся с нарушением слуха // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. М.: МПГУ, 2019. С. 287–290.
4. Основы психологии детей с нарушениями слуха: Учебное пособие / Сост. О.И. Сулова. Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. 92 с.
5. Положение инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения 17.01.2021).
6. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: Учебное пособие. Екатеринбург, 2015. 275 с.
7. Пяшкур Ю.С. Профессиональное самоопределение подростков с нарушенным слухом и пути его коррекции [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 133–135. URL: http://amnko.ru/index.php/download_file/view/209/82/ (дата обращения 17.04.2021).
8. Тихомиров М.Ю. Высшее образование и ценностные ориентиры школьников и студентов // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: Материалы IV Национальной научно-практической конференции, Москва, 13–15 декабря 2007 года / Отв. ред.: Е.И. Метелькова. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. С. 299–300.
9. Туарменский В.В. Исследование профессионального самоопределения школьников с нарушениями слуха [Электронный ресурс] // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 60–65. URL:

http://www.nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/Нижегородское%20образование%20№4%2C%202016_0.pdf
(дата обращения 17.04.2021).

References

1. Alkhuri N.M. Professional'naya orientatsiya obuchayushchikhsya s narusheniem slukha [Elektronnyi resurs]. *Nauka, obrazovanie i kul'tura = Science, Education and Culture*, 2018, no. 2 (26), pp. 47–51. URL: <https://scientificarticle.ru/images/PDF/2018/26/NOK-2-26.pdf> (Accessed 21.04.2021). (In Russ.).
2. Vasilyeva A.N., Fedorov S.I. Organizatsiya proforientatsionnoi raboty v korrektsionnoi shkole dlya slaboslyshashchikh [Organization of career guidance in a correctional school for the hearing impaired] [Elektronnyi resurs]. *Perspektivy nauki = Science Prospects*, 2019, no. 8 (119), pp. 123–125. URL: [https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/119/science-prospect-8\(119\)-main.pdf](https://moofrnk.com/assets/files/journals/science-prospects/119/science-prospect-8(119)-main.pdf) (Accessed 21.04.2021). (In Russ.).
3. Manakova L.A. Rabota po proforientatsii kak forma sotsial'noi reabilitatsii vospitannikov v usloviyakh shkoly dlya obuchayushchikhsya s narusheniem slukha. In Rechitskaya E.G., Linkov V.V. (eds.). *Obrazovanie lits s narusheniem slukha: dostizheniya i aktual'nye problemy: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow: MPGU Publ., 2019, pp. 287–290. (In Russ.).
4. Suslova O.I. Osnovy psikhologii detei s narusheniyami slukha: Uchebnoe posobie. Saratov: Izdatel'skii tsentr "Nauka", 2013. 92 p. (In Russ.).
5. Polozhenie invalodov. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki = Federal State Statistics Service* [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (Accessed 17.01.2021). (In Russ.).
6. Purgina E.I. Metodologicheskie podkhody v sovremennom obrazovanii i pedagogicheskoi nauke: Uchebnoe posobie. Yekaterinburg, 2015. 275 p. (In Russ.).
7. Pyashkyr Yu.S. Professional'noe samoopredelenie podrostkov s narushennym slukhom i puti ego korrektsii [Professional self-determination of teenagers with the broken hearing and ways of its correction] [Elektronnyi resurs]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2012, no. 3 (34), pp. 133–135. URL: http://amnko.ru/index.php/download_file/view/209/82/ (Accessed 17.04.2021). (In Russ.).
8. Tikhomirov M.Yu. Vysshee obrazovanie i tsennostnye orientiry shkol'nikov i studentov. In Metelkova E.I. (ed.) *Psikhologiya obrazovaniya: podgotovka kadrov i psikhologicheskoe prosveshchenie: Materialy IV Natsional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 13–15 dekabrya 2007 goda*. Moscow: Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya "Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii" Publ., 2007, pp. 299–300. (In Russ.).
9. Tuarmensky V.V. Issledovanie professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov s narusheniyami slukha [A research of professional selfdetermination of pupils with a hearing disorder] [Elektronnyi resurs]. *Nizhegorodskoe obrazovanie = The Nizhny Novgorod Education*, 2016, no. 4, pp. 60–65. URL: http://www.nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/Нижегородское%20образование%20№4%2C%202016_0.pdf (Accessed 17.04.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Круцкий Виктор Михайлович

магистрант, кафедра педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7067-2599>, e-mail: krutskiy15@mail.ru

Тихомиров Михаил Юрьевич

старший преподаватель, кафедра психологии профессиональной деятельности, факультет психолого-педагогического и социального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5580-7106>, e-mail: tcmich@mail.ru

Information about the authors

Viktor M. Krutsky

Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7067-2599>, e-mail: krutskiy15@mail.ru

Mikhail Yu. Tikhomirov

Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activity, Faculty of Psychological, Pedagogical and Social Education, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5580-7106>, e-mail: tcnich@mail.ru

Получена 30.12.2021

Received 30.12.2021

Принята в печать 17.02.2022

Accepted 17.02.2022

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (<https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view>).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерцкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер