



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2021. Том 18. № 3

Тема выпуска:

Комплексная модель «Экосистема детства» в развитии профессиональных и межпрофессиональных компетенций работников системы образования и социальной сферы

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2021. Vol. 18, no. 3

Issue topic:

Complex Model “The Ecosystem of Childhood” in the Development of Professional and Interprofessional Competencies of Employees in the Educational System and Social Sphere

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2021. Том 18. № 3

Тема выпуска:

Комплексная модель «Экосистема детства» в развитии профессиональных и межпрофессиональных компетенций работников системы образования и социальной сферы

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2021. Vol. 18, no. 3

Issue topic:

Complex Model “The Ecosystem of Childhood” in the Development of Professional and Interprofessional Competencies of Employees in the Educational System and Social Sphere

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 3 / 2021 г.

Номер подготовлен в соответствии с планом реализации проекта
**«Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков
в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».**

Проект поддерживается грантом Департамента труда и социальной защиты г. Москвы в рамках конкурса
«Москва — добрый Город» — 2020 (номинация «Развитие системных волонтерских практик»).

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
Алехина Светлана Владимировна
Асмолов Александр Григорьевич
Волкова Елена Николаевна
Дозорцева Елена Георгиевна
Дубровина Ирина Владимировна
Журавлев Анатолий Лактионович
Забродин Юрий Михайлович
Зинченко Юрий Петрович
Клюева 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:

Забродин Юрий Михайлович (главный редактор)
Алехина Светлана Владимировна (зам. гл. редактора)
Бурлакова Ирина Анатольевна
Вихристюк Олеся Валентиновна
Драганова Оксана Александровна
Егорова Марина Алексеевна
Егоренко Татьяна Анатольевна
Захарова Лидия Ивановна
Каганер Анна Григорьевна
Крестникова Диана Георгиевна
Леонова Олеся Игоревна (ответственный секретарь)
Пятаков Евгений Олегович
Сафронова Мария Александровна
Умняшова Ирина Борисовна
Шведовская Анна Александровна
Шалагинова Ксения Сергеевна
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» № 3 / 2021.

Тема выпуска:

Комплексная модель «Экосистема детства» в развитии профессиональных и межпрофессиональных компетенций работников системы образования и социальной сферы

От редакции

Семья Г.В., Иванников В.А., Чиркина Р.В.

К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей..... 7

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

Путинцева Н.В., Власова Н.В.

Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ..... 10

Валевич А.А., Куприянова Е.А., Тюмина Н.С., Чернушевич В.А.

Исследование уровня социально-коммуникативного развития дошкольников (эффективность программы «Сила народной игры» (Folkskills)) 18

Чернушевич В.А.

Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства» 31

Ивашкова Д.В., Сагова Х.М.

Роль студенческого сопровождения в реализации российско-финской программы «Умелый класс» 42

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Дубровина И.В.

Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» 50

Соколова О., Риже Э.

Проблемы детей и подростков, связанные с (не)посещением школы, — Дюссельдорфский проект 63

Кузнецова Ю.Ю., Шпагина Е.М.

Связь восприятия подростками стиля родительского воспитания со склонностью к девиантному поведению 77

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

Волкова Е.Н.

Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога..... 90

Коноплева Е.А.

Сущность и механизмы взаимодействия субъектов воспитания в работе
по формированию личности обучающихся в образовательной организации МВД России 98

Долотова Е.В.

Исследование особенностей профессиональных представлений
и моделей успешности подростков в процессе профориентационного
консультирования психолога образовательного учреждения 106

О журнале 112

Для авторов 113

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2021. Vol. 18, no. 3.

Issue topic:

Complex Model “The Ecosystem of Childhood” in the Development
of Professional and Interprofessional Competencies
of Employees in the Educational System and Social Sphere

From the Editor

Galina V. Semya, Vyacheslav A. Ivannikov, Rimma V. Chirkina

On the Issue of Substantiating a Systemic Model for the Prevention of Social Risks
in Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care..... 7

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

Nataliya V. Putintseva, Nataliya V. Vlasova

Rehabilitation Program “Circle of Community” in the Prevention of Deviant Behavior
in Adolescents in the Center for the Promotion of Family Education 10

Alena A. Valevich, Ekaterina A. Kupriyanova, Natalya S. Tyumina, Vladimir A. Chernushevich

The Research of the Level of Social and Communicative Development of Preschoolers
(the Effectiveness of the Program “The Power of Folk Game” (Folkskills))..... 18

Vladimir A. Chernushevich

The Practice of “The Power of Folk Game” as a Component
of the Project “Ecosystem of Childhood” 31

Daria V. Ivashkova, Khava M. Sagova

The Role of Student Support in the Implementation
of the Russian-Finnish Program “Skilful Class” 42

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

Irina V. Dubrovina

The Psychological Aspect of the Phenomenon “Personal Results of Education”..... 50

Olga Sokolova, Evelina Rige

Problems for Children and Adolescents Related to School (non) Attendance —
Dusseldorf Project..... 63

Yulia Yu. Kuznetsova, Elena M. Shpagina

The Relationship of Adolescents’ Perception of the Style of Parental Education
with a Tendency to Deviant Behavior 77

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

Elena N. Volkova

Programs for the Prevention of Adolescent Bullying in the Activities of a Teacher-Psychologist 90

Elena A. Konopleva

The Essence and Interaction Mechanisms of Subjects of Education in Forming the Personality
of Students of the Educational Organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia 98

Ekaterina V. Dolotova

The Study of the Features of Professional Ideas and Models
of Success of Adolescents in the Process of Career Guidance
Counseling of a Psychologist of an Educational Institution..... 106

About the Journal 112

For Authors 113

От редакции

From the Editor

К вопросу обоснования системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В условиях кризиса современного общества, социально-экономических потрясений, изменения морально-нравственных ценностных установок возросло число семей и детей, находящихся в социально проблемных ситуациях, которые, в свою очередь, обуславливают высокий риск развития различных форм семейного неблагополучия и юридически значимых ситуаций с участием несовершеннолетних и семей, а также являются детерминантами формирования девиантного асоциального, делинквентного и аддиктивного поведения. Дети, оказавшиеся в учреждениях соцзащиты в разном возрасте и в результате разных ситуаций, требуют, с одной стороны, индивидуального сопровождения с учетом их особенностей и проблем, а с другой, нуждаются в том, чтобы вся их среда проживания была приближена к нормальной, в которой все взаимодействия и социальные факторы формируют нормативную социализацию. Высокий уровень социальных рисков в этой целевой группе характеризует и детей, с рождения воспитывающихся в институциональных условиях (отказники), и детей переживших внезапное травматическое расставание, и детей, ранее воспитывающихся в семьях, где родители были лишены родительских прав (по причине жестокого обращения, пренебрежения потребностями детей, отсутствия условий для нормального развития и т.д.). Первые переживают последствия ранней травмы, эмоциональную и социальную депривацию. У них нарушены регуляторные функции, способность формировать эмоциональные и социальные отношения, соблюдать нормы. Дети из дисфункциональных семей в результате постоянного стресса, длительных психотравмирующих воздействий, нарушения межличностных отношений со взрослыми и сверстниками демонстрируют внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности, что запускает разные формы контрнормативного поведения и отклоняющегося развития. Проблемы девиантного поведения затрагивают аспекты правового, социального, нравственного, психологического и медицинского характера, что требует системного подхода к их преодолению. Проживание в учреждении, отсутствие или деформация социальных связей с родными и другими значимыми людьми, искусственные условия бытового благополучия одновременно с отсутствием возможностей самостоятельного освоения важных бытовых и социальных навыков также приносят свою лепту в нарушение личностного и социального развития воспитанников. Наиболее проблемным является подростковый возраст, где перечисленные риски умножаются на кризисные состояния, характерные для пубертатного периода. Этот комплекс проблем накладывает

вает отпечаток на школьное и профессиональное обучение, на дальнейшую самостоятельную жизнь.

В связи с этим при поддержке Департамента труда и социальной защиты г. Москвы с декабря 2020 по декабрь 2021 года Федерация психологов образования России в партнерстве с МГППУ реализовывали социально значимый проект, целью которого стало создание модели комплексной многоуровневой профилактики негативных социальных явлений, среди которых особо остро выделяется социальная дезадаптация, девиантное поведение, аддикции, правонарушения, агрессивное поведение, побег.

На протяжении всего года специалисты и преподаватели факультета юридической психологии МГППУ, приглашенные российские и зарубежные эксперты осуществляли обучение волонтеров и специалистов четырех московских организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В программу подготовки вошли методы и технологии, основанные на принципах субъектности и предполагающие активное участие детей в процессе развития их личности и преобразования существующей среды. Командой проекта была разработана и прошла первый этап апробации модель комплексной профилактики девиантного поведения «Экосистема детства», основанная на принципах восстановительного, субъектно-деятельностного подхода с использованием научных достижений юридической психологии и современных технологий управления социальными рисками детства. Проект «Экосистема детства» ставит своей целью создание в центрах содействия семейному воспитанию (ЦССВ) замещающей социальной среды (событийной, воспитательной, профилактической, развивающей, реабилитационной), которая обеспечивает воспитанникам условия для развития у них необходимых социальных навыков, навыков управления своим поведением и эмоциями, правосознания, продуктивных копинг-стратегий, самостоятельности, ответственности, инициативности и других качеств, а также для снижения негативных последствий проживания вне семьи. Командой специалистов и студентов-волонтеров на площадках проекта реализуются российские и зарубежные технологии и практики с доказанной эффективностью, направленные на решение задач первичной профилактики (методики формирования навыков нормативного поведения и саморегуляции «Умелый класс», «Сила народной игры» и др.), вторичной профилактики на основе выявленных проблем (восстановительные программы в проблемных и конфликтных ситуациях, медиация сверстников и др.), третичной профилактики зависимости, асоциального, деструктивного поведения (мотивационное интервьюирование, мобильная работа, стритворк, когнитивное реконструирование, менторинг, терапия ПТСР и др.), основанные на вовлечении детей в принятие решений и оценку изменений. Системообразующим звеном работы с детьми группы риска (с химическими аддикциями, склонными к побегам и правонарушениям и т.п.) является синтез технологий кейс-менеджмента и менторинга (координация всех ресурсов и сопровождение ребенка на всех этапах решения его проблем) в сочетании с созданием поддерживающих сообществ с участием волонтерской команды студентов и аспирантов факультета юридической психологии МГППУ. Проект включает исследование эффективности программы в целом и отдельных ее составляющих.

Программа «Экосистема детства» предполагает перенастройку центров содействия семейному воспитанию и других учреждений с институциональным проживанием детей на создание среды, в которой дети, включаясь в различные деятельности и взаимоотношения в рамках внед-

ряемых технологий и практик, становятся субъектами своей жизни, ответственными за свои поступки и решения и обладающими навыками социального взаимодействия и саморазвития.

Модель «Экосистема детства» продолжается как инновационный психолого-педагогический компонент комплексной программы профилактики для учреждений, подведомственных Департаменту труда и социальной защиты населения г. Москвы, и в 2022 году.

В 3 и 4 номерах журнала «Вестник практической психологии образования» в рубриках «Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством» и «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» представлены статьи, отражающие ключевые направления проекта «Экосистема детства» и результаты исследований, обосновывающих применение системы профилактических практик и технологий.

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ, эксперт проекта «Экосистема детства»

Иванников Вячеслав Андреевич, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, эксперт проекта «Экосистема детства»

Чиркина Римма Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой юридической психологии и права МГППУ, руководитель проекта «Экосистема детства»

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

Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ

Путинцева Н.В.

Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОИМ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6072>, e-mail: nat-putinceva@yandex.ru

Власова Н.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-1133>, e-mail: l1025173@yandex.ru

Статья посвящена обсуждению восстановительной программы «Круг сообщества» и ее применению для воспитанников центров содействия семейному воспитанию. Указанная программа базируется на системе теоретических представлений концепции восстановительного подхода, а также процедур и приемов, используемых в ситуации преступления, конфликта, в обстоятельствах нарастающего взаимонепонимания, отчуждения и напряженности в отношениях между людьми. Программа «Круг сообщества» представляет собой особую форму организации диалога, который способствует разрешению конфликтных ситуаций в атмосфере поддержки и уважения личности подростка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, при непосредственном участии всех заинтересованных взрослых, участвующих в его воспитании и развитии.

Ключевые слова: *восстановительная программа «Круг сообщества», Совет профилактики, консилиум, девиантное поведение.*

Для цитаты: *Путинцева Н.В., Власова Н.В. Восстановительная программа «Круг сообщества» в профилактике девиантного поведения подростков в условиях ЦССВ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 10–17. DOI:10.17759/bppe.2021180301*

Rehabilitation Program “Circle of Community” in the Prevention of Deviant Behavior in Adolescents in the Center for the Promotion of Family Education

Nataliya V. Putintseva

City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the city of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6072>, e-mail: nat-putinceva@yandex.ru

Nataliya V. Vlasova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-1133>, e-mail: l1025173@yandex.ru

The article is devoted to the discussion of the rehabilitation program “Community Circle” and its application for the pupils of the Centers for the Promotion of Family Education. The specified program is based on a system of theoretical representations of the concept of the Rehabilitation Approach, as well as procedures and techniques used in a situation of crime, conflict, in circumstances of growing misunderstanding, alienation and tension in relations between people. The Community Circle program is a special form of organizing a dialogue that contributes to the resolution of conflict situations in an atmosphere of support and respect for the personality of the adolescents in a difficult life situation, with the direct participation of all interested adults involved in his upbringing and development.

Keywords: *rehabilitation program “Circle of the Community”, Council of Prevention, consultation, deviant behavior.*

For citation: Putintseva N.V., Vlasova N.V. Rehabilitation Program “Circle of Community” in the Prevention of Deviant Behavior in Adolescents in the Center for the Promotion of Family Education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 10–17. DOI:10.17759/bppe.2021180301 (In Russ.).

Введение

По данным Минпросвещения РФ, в конце 2020 года число детей-сирот в России составляло порядка 42 тысяч. При этом в 60% случаев ребенок становится сиротой в связи с лишением и ограничением родительских прав, и лишь в 24% это связано со смертью его родителей.

Каждый ребенок воспринимает свою семью как уникальный мир, в котором он живет, развивается и обучается. Семья является первичным институтом социализации, где ребенок усваивает общественные правила и моральные нормы, вступает во взаимодействие с другими людьми, учится отстаивать свои интересы, удовлетворять значимые для него потребности.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, чаще всего изымаются из семей, где родители ведут асоциальный образ жизни, демонстрируя ребенку пренебрежение к нормам общественной морали и нравственности, зачастую применяют по отношению к детям физическое и психологическое насилие. В связи с этим дети становятся более агрессивными и конфликтными, не способны адаптироваться в новых социальных условиях, а любое отношение взрослых чаще всего вос-

принимают как угрозу или безразличие. Так, современные исследования показывают, что около 70% детей-сирот можно отнести к «группе риска» по признакам психического, психофизиологического и социального отклонения от нормы. Наиболее уязвимыми в этом отношении являются дети подросткового возраста. Это тот период жизни ребенка, когда присущая ему повышенная эмоциональность проявляется в быстрой возбудимости, перепадах настроения, парадоксальном сочетании тревожности и агрессивности [3].

Эмоциональная сфера на этом этапе жизни подростка характеризуется вспыльчивостью, нетерпеливостью, бурными реакциями на критические высказывания. Подростки надолго запоминают обиды, часто драматизируют неприятные ситуации, испытывают страх быть отверженными, а также демонстрируют агрессивное поведение [1].

Исследования показывают, что одной из ключевых моральных проблем подросткового возраста является несогласованность убеждений и моральных ориентиров с конкретными поступками и высказываниями. Система оценочных суждений и нравственных идеалов еще неустойчива. Неблагоприятные жизненные обстоятельства, семейные проблемы, негативное влияние друзей могут вызывать большие сложности в развитии и становлении личности подростка.

В этом возрасте крайне важное значение приобретает чувственная сфера. Свое эмоциональное состояние подростки могут проявлять чрезвычайно бурно, демонстрировать при этом вспышки гнева. Им часто присущи упрямство и эгоизм, замкнутость и уход в себя. Поэтому взрослым необходимо быть наблюдательными и внимательными к внутреннему миру ребенка, больше времени уделять индивидуальному общению, решать его проблемы с глазу на глаз.

Для подростков, оставшихся без попечения родителей, процессы становления и формирования личности усугубляются сложной жизненной ситуацией, негативным социальным опытом, который они приобретают в семье, или психологической травмой вследствие их утраты.

Реализация восстановительной программы «Круг сообщества» в ЦССБ

В рамках Проекта «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», реализуемого на четырех площадках Центров содействия семейному воспитанию (ЦССБ), различного рода девиации были выявлены у 63% детей подросткового возраста. Более того, педагоги, психологи и сотрудники центров заявили о проблеме отклоняющегося поведения как о первоочередной, требующей незамедлительной помощи и содействия в ее разрешении.

Девиантное поведение чаще всего наблюдается именно в подростковом возрасте, что может быть обусловлено как социальными условиями, так и психологическими особенностями ребенка в данном периоде жизни. Так, по мнению П.С. Алексеевой и Н.Ю. Прокопьевой, подростковые девиации нередко бывают вызваны неудовлетворенностью важнейших потребностей: в привязанности и безопасности. Их депривация, по мнению авторов, приводит к развитию враждебности и агрессивности, и как следствие — к отклоняющемуся поведению [1].

Ребенок, переживший тяжелую психотравмирующую ситуацию в связи с изъятием из родительской семьи, испытывает глубокое чувство обиды на биологических родителей за то, что «его оставили, бросили, предали». С этого момента он перестает доверять миру взрослых, перенося свою боль, гнев и разочарование на всех окружающих. В случае смерти родителей обида может носить даже более выраженный характер, так как у подростка нет надежды на их возвращение в его жизнь. Переживание подобной стрессовой ситуации чаще всего реализуется в форме девиантного поведения как протест против сложившихся условий. При этом подросток выражает несогласие не с какими-либо конкретными людьми (педагогами, воспитателями, сверстниками): таким образом он пытается изменить жизненные обстоятельства, в которых оказался [8].

Кроме того, проявления различных видов девиантного поведения (агрессия, аддикция, асоциальность) в данной ситуации могут представляться подростку своего рода эталоном. Это зависит от анамнеза жизни ребенка, а также от условий его воспитания от рождения до достижения им подросткового возраста. В большинстве случаев он усваивает и подражает тем правилам поведения, которые были присущи социальной среде, сформировавшей его. При этом девиантное поведение у подростка не ассоциируется с чем-либо негативным, а является для него абсолютной нормой.

В целях профилактики и коррекции девиантных форм поведения в подростковой среде в процессе реализации Проекта «Экосистема детства» в ЦССВ на начальных его этапах были проведены консилиумы в формате восстановительной программы «Круг сообщества». Данная программа представляет собой особую форму организации диалога, которая способствует формированию социальной атмосферы, позволяющей перейти от взаимных претензий и обид к объединению, взаимопониманию и совместной деятельности по улучшению качества жизни. При реализации данного метода работы все участники актуальной или конфликтной ситуации привлекаются к обсуждению проблемы, имеют равное право голоса, что обеспечивает их активное участие в принятии решений и, соответственно, разделение ответственности за их выполнение. «Круги сообщества» ориентированы на учет ценностей, важных для всех участников процесса, а также на возможности использования их потенциала и ресурсов.

Когда подросток остается один на один со своей проблемой, его взгляд на психотравмирующую ситуацию и окружающий мир крайне ограничен. Он не способен увидеть множество возможностей для выхода из сложившейся ситуации и поэтому действует однообразно, чаще находя исключительно негативные решения в виде агрессии или протеста.

При работе в формате «Круга сообщества» все участники: дети, педагоги, воспитатели, психологи, — имеют право в доброжелательном и позитивном ключе высказывать свое мнение как по отношению к проблемной ситуации, так и по поводу принятия решения о возможных путях выхода из нее. Как правило, звучат различные точки зрения, что способствует формированию творческого подхода при решении проблемы. Как отмечает К. Пранис: «Круги заключаются не в представлении или указывании на правильное или неправильное или в постановке отличного спектакля. Их роль не в том, чтобы выдать «нужный ответ» и уж точно не заставить других принять нашу точку зрения. Их цель даже не заставить человека измениться. Все вышесказанное — это методы манипулирования ситуацией, чтобы задействовать контроль для ее изменения. Напротив, Круги стремятся дойти до сути нашего существования, исследуя наши сердца, душу и наше представление о правде, и вновь открыть наши жизненные ценности, которые помогают нам понять, какими мы хотим быть» [7].

Таким образом, восстановительная программа «Круг сообщества» дает возможность разрешать конфликтные ситуации в атмосфере поддержки и уважения личности подростка, попавшего в трудную жизненную ситуацию, при непосредственном участии всех заинтересованных взрослых, участвующих в его воспитании и развитии в условиях ЦССВ.

Одним из важных условий реализации программы «Круг сообщества» является создание безопасного коммуникативного пространства для всех участников процесса. Важную роль здесь играет принятие ими определенных правил и их соблюдение, а именно:

- уважать «символ слова», что помогает защитить говорящего от вмешательства или давления со стороны других участников процесса;
- высказываться «от всего сердца», открыто и искренне, демонстрируя лишь те эмоциональные реакции, которые в действительности испытывает выступающий, что дает возможность ему не только отреагировать свои скрытые негативные эмоции, но и обнаружить для окружающих, что его больше всего волнует;

- говорить и слушать с уважением каждого участника встречи вне зависимости от его социального статуса, возраста и личного отношения к нему;
- быть в круге до его завершения, что дает возможность даже в эмоционально насыщенной ситуации не поддаваться негативным чувствам и прерывать контакт, а доводить обсуждение проблемы до ее логического разрешения, которое должно устраивать всех участников процесса;
- соблюдать конфиденциальность, что предполагает неразглашение информации, полученной в процессе круга, отсутствие доступа к ней для лиц, не являющихся членами обсуждения. В некоторых ситуациях оглашение подобных сведений может нанести моральный вред или вызвать эмоциональные страдания у кого-то из участников, а также снизить их искренность при обсуждении актуальных проблем [2; 4; 5].

Выполнение участниками указанных правил является обязательным условием эффективной реализации программы. В связи с этим ведущий круга несет ответственность за создание безопасной коммуникативной среды: напоминает участникам о необходимости соблюдения правил, управляет диалогом, задавая темы для обсуждения с фиксацией ответов участников на больших листах ватмана.

При реализации проекта «Экосистема детства» на площадках ЦССБ и по запросам администрации и педагогов центров было проведено восемь консилиумов в формате «Круга сообщества». Технология проведения консилиумов включала в себя два этапа: подготовительный и основной. Подготовительный этап позволяет создать конструктивный настрой на продуктивное взаимодействие с подростком у всех заинтересованных взрослых, участвующих в воспитательном процессе: воспитателей, менторов, представителей администрации и социально-психологической службы, других сотрудников ЦССБ, которые непосредственно взаимодействуют с подростком и включены в решение его актуальной проблемы. Целью данного этапа является прояснение актуальной ситуации, сложившейся у воспитанника, а также обсуждение совместного плана мероприятий, направленных на ее конструктивное изменение. Вопросы, которые, как правило, выносятся на обсуждение в «Круге сообщества»:

1. назовите одно из своих профессиональных качеств, которое Вы цените в себе;
2. в чем, на Ваш взгляд, актуальная ситуация (имя воспитанника)?
3. какие выходы Вы видите из ситуации?
4. что Вы готовы делать для изменения ситуации в лучшую сторону?
5. отзыв о встрече.

Итогом встречи на подготовительном этапе является выработка членами консилиума консолидированного решения о выборе из них тех лиц, которые примут участие непосредственно в консилиуме с участием подростка. Как правило, это педагоги воспитанника, ресурсные сотрудники центра и ментор.

Основной этап заключается в проведении «Круга сообщества», участниками которого являются воспитанник и выбранные на подготовительном этапе взрослые. Цель данного круга — прояснение актуальной эмоционально значимой ситуации, связанной с воспитанником, и обсуждение конструктивных выходов, направленных на ее изменение. Для достижения выбранной цели участникам круга предлагается по очереди ответить на следующие вопросы:

1. что, на Ваш взгляд, необходимо для конструктивного диалога (назовите что-то одно)?
2. назовите качества, которые Вы цените в ... (имя воспитанника);
3. в чем, на Ваш взгляд, состоит сложившаяся на сегодня ситуация? Что Вас радует и что беспокоит в жизни ... (имя воспитанника)?
4. что можно сделать, на Ваш взгляд, для изменения ситуации?
5. что Вы готовы сделать для изменения ситуации?

6. отзыв о встрече.

Следует отметить, что на каждый из предложенных вопросов, кроме первого, сначала отвечает воспитанник, а затем остальные участники встречи. Такое преимущество дает подростку возможность сообщить о своих чувствах открыто, не испытывая давления со стороны других участников круга. Итоги обсуждения фиксируются как решение консилиума, что также позволяет всем участникам процедуры относиться к принятым решениям ответственно.

Заключение

По результатам проведения в рамках выполнения Проекта «Экосистема детства» в четырех ЦССВ г. Москвы консилиумов в формате восстановительной программы «Круг сообщества» сотрудники центров констатировали высокую эффективность данной программы. Так, в своих отзывах они отметили, что программа помогла им по-другому посмотреть на своего воспитанника, услышать, что его волнует и о чем он переживает, что он сам готов делать для того, чтобы изменить свою жизнь к лучшему.

В свою очередь, по отзывам воспитанников о программе, можно утверждать, что они действительно услышали мнение сотрудников центра и менторов о себе. Практически все подростки отметили, что впервые почувствовали искреннее отношение к ним со стороны педагогов, что взрослые переживают за них, готовы поддерживать и помогать им в решении важных проблем.

Также следует отметить, что, участвуя в процедуре восстановительной программы «Круг сообщества», подростки — воспитанники ЦССВ приобретают социально значимые навыки, которые способствуют осознанному проживанию ими жизни, развитию социального и эмоционального интеллекта, а именно:

- слушать и говорить с уважением к собеседнику, выстраивать конструктивный диалог, договариваться;
- брать на себя ответственность за свои слова и поступки;
- управлять своими чувствами и понимать чувства других;
- внятно и уверенно высказываться о том, что волнует;
- рефлексировать, осознавать свое поведение по отношению к окружающим;
- конструктивно разрешать конфликты;
- сотрудничать при постановке коллективных задач и их реализации.

В заключение представляется важным отметить, что восстановительная программа «Круг сообщества» предваряет и другие важные компоненты психокоррекционных методов и техник, реализуемых в Проекте «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Так, для профилактики аддиктивного поведения среди подростков применяется психотерапевтическая модель «когнитивного реконструирования» Х. Милкмана, которая успешно реализуется менторами. Сформировать у ребенка гуманистические ценности, интересы и увлечения, а также освоить необходимые для этого навыки помогают занятия по программе «Умелый класс».

Литература

1. *Алексеева П.С., Прокопьева Н.Ю.* Подростковые девиации как замещающий вид поведения // Прикладная юридическая психология. 2016. № 4 (37). С. 61–68.
2. Вестник восстановительной юстиции. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. М.: Судебно-правовая реформа, 2014. 246 с.
3. *Власова Н.В.* Психологическая диагностика и коррекция склонности подростков к употреблению наркотиков: Монография. М., 2005.

4. Карнозова Л.М., Коновалов А.Ю. Руководство по мониторингу деятельности служб примирения по проведению восстановительных программ. 2-е изд., доп. М.: Судебно-правовая реформа, 2018. 52 с.
5. Карнозова Л.М., Чиркина Р.В., Аникина В.Г., Аруин С.Е. Анализ ситуации в системе управления конфликтами и социальными рисками в образовательных комплексах Москвы, находящихся на разных этапах реорганизации // Психология и право. 2014. Том 4. № 3. С. 10–31.
6. Максудов Р.Р. Программы восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. М.: Судебно-правовая реформа, 2012. 256 с.
7. Гранис К., Стюарт Б., Уедж М. Круги примирения: от преступления к сообществу. М.: Судебно-правовая реформа, 2009. 240 с.
8. Стукачева Т.А. Возможности восстановительных программ в разрешении конфликтов в замещающих семьях // Развитие территорий. 2018. № 3 (13). С. 47–52.

References

1. Alekseeva P.S., Prokop'eva N.Yu. Podrozkovye devyatsii kak zameshchayushchii vid povedeniya = Complex approach to understanding of individual work with the convicts. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya = Applied Legal Psychology Scientific Journal*, 2016, no. 4 (37), pp. 61–68 (In Russ.).
2. Vestnik vosstanovitel'noi yustitsii. Vosstanovitel'nye programmy v rabote s det'mi i sem'yami, nakhodyashchimisya v trudnoi zhiznennoi situatsii. Moscow: Sudebno-pravovaya reforma, 2014. 246 p. (In Russ.).
3. Vlasova N.V. Psikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya sklonnosti podrozkov k upotrebleniyu narkotikov: Monografiya. Moscow, 2005.
4. Karnozova L.M., Konovalov A.Yu. Rukovodstvo po monitoringu deyatel'nosti sluzhb primireniya po provedeniyu vosstanovitel'nykh programm. 2nd ed. Moscow: Sudebno-pravovaya reforma, 2018. 52 p. (In Russ.).
5. Karnozova L.M., Chirkina R.V., Anikina V.G., Aruin S.E. Analiz situatsii v sisteme upravleniya konfliktami i sotsial'nymi riskami v obrazovatel'nykh kompleksakh Moskvy, nakhodyashchikhsya na raznykh etapakh reorganizatsii = Analysis of the situation in conflict management and social risks in the educational complex Moscow at different stages reorganization. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2014. Vol. 4, no. 3, pp. 10–31 (In Russ.).
6. Maksudov R.R. Programmy vosstanovitel'nogo razresheniya konfliktov i kriminal'nykh situatsii: ot unikal'nykh epizodov k zazhivleniyu sotsial'noi tkani. Moscow: Sudebno-pravovaya reforma, 2012. 256 p. (In Russ.).
7. Pranis K., Stuart B., Wedge M. Krugi primireniya: ot prestupleniya k soobshchestvu = Circles of reconciliation: from crime to the community. Moscow: Sudebno-pravovaya reforma, 2009. 240 p. (In Russ.).
8. Stukacheva T.A. Vozmozhnosti vosstanovitel'nykh programm v razreshenii konfliktov v zameshchayushchikh sem'yakh = Possibilities of restorative programs in conflict resolution in substitute families. *Razvitie territorii = Development of Territories*, 2018, no. (13), pp. 47–52 (In Russ.).

Информация об авторах

Путинцева Наталья Владимировна

социальный педагог, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОИМ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6072>, e-mail: nat-putinceva@yandex.ru

Власова Наталия Викторовна

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/0000-0002-3452-1133>, e-mail: l1025173@yandex.ru

Information about the authors

Nataliya V. Putintseva

Social Educator, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the city of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1004-6072>, e-mail: nat-putinceva@yandex.ru

Nataliya V. Vlasova

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/0000-0002-3452-1133>, e-mail: l1025173@yandex.ru

Получена 15.09.2021

Received 15.09.2021

Принята в печать 25.10.2021

Accepted 25.10.2021

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

Исследование уровня социально-коммуникативного развития дошкольников (эффективность программы «Сила народной игры» (Folkskills))

Валевич А.А.

Школа № 1363 (ГБОУ «Школа № 1363»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-2651>, e-mail: bloody100@mail.ru

Куприянова Е.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Тюмина Н.С.

Школа № 1363 (ГБОУ «Школа № 1363»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-123X>, e-mail: nata2380668@mail.ru

Чернушевич В. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Игра рассматривается как профессиональный коррекционно-профилактический ресурс в работе с девиантным поведением детей и подростков. Одной из причин отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста признается недостаточный уровень социально-коммуникативного развития. Народная игра обладает особенностями, влияющими на параметры социально-коммуникативного развития детей (способность соблюдать правила, адекватно себя оценивать, устанавливать доброжелательные отношения со сверстниками). Привлекательная для детей игровая программа, предложенная в исследовании, включает разнообразные игры со строгими правилами, предоставляющими, однако, большие возможности для импровизации и проявления индивидуальности детей. Психологическая диагностика параметров социально коммуникативного развития экспериментально показала эффективность программы. Существенно повысился социометрический статус неблагополучных детей. Значительно снизились агрессивные проявления в поведении, улучшились показатели эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: народная игра, девиантное поведение, социально-коммуникативное развитие, коррекционно-профилактическая работа.

Благодарности. Авторы благодарны руководителям и специалистам ГБОУ «Школа № 1241», сумевшим в сложной эпидемиологической ситуации создать условия для проведения экспериментального исследования.

Для цитаты: Валевич А.А., Куприянова Е.А., Тюмина Н.С., Чернушевич В.А. Исследование уровня социально-коммуникативного развития дошкольников (эффективность программы «Сила народной игры» (Folkskills)) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 18–30. DOI:10.17759/bppe.2021180302

The Research of the Level of Social and Communicative Development of Preschoolers (the Effectiveness of the Program “The Power of Folk Game” (Folkskills))

Alena A. Valevich

School No. 1363, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-2651>, e-mail: bloody100@mail.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Natalya S. Tyumina

School No. 1363, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-123X>, e-mail: nata2380668@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

The game is considered as a professional correctional and preventive resource in working with deviant behavior of children and adolescents. One of the reasons for the deviant behavior of preschool children is recognized as an insufficient level of social and communicative development. Folk game has features that affect the parameters of social and communicative development of children (the ability to follow the rules, adequately evaluate themselves, and establish friendly relations with peers). The game program, which is attractive for children, proposed in the study, includes a variety of games with strict rules, which, however, provide great opportunities for improvisation and the manifestation of children’s individuality. Psychological diagnostics of the parameters of social and communicative development experimentally showed the effectiveness of the program. The sociometric status at-risk kids has also increased. Aggressive manifestations in behavior have significantly decreased, indicators of the emotional and volitional sphere have improved.

Keywords: folk game, deviant behavior, social-communicative development, correctional and preventive work.

Acknowledgements. *The authors are grateful to the managers and specialists of the State Educational Institution “School No. 1241”, who managed to create conditions for conducting an experimental study in a difficult epidemiological situation.*

For citation: Valevich A.A., Kupriyanova E.A., Tyumina N.S., Chernushevich V.A. The Research of the Level of Social and Communicative Development of Preschoolers (the Effectiveness of the Program “The Power of Folk Game” (Folkskills)). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 18–30. DOI:10.17759/bppe.2021180302 (In Russ.).

Предпосылки разработки

Одной из главных причин возникновения девиантного поведения является отсутствие у детей и подростков социальной среды, полноценной для личностного развития. Создание такой среды становится целью коррекционно-профилактической работы [1, с. 5], однако в современных условиях сделать это очень сложно. Сегодня дети практически лишены свободного общения в детских разновозрастных сообществах во дворах, в образовательных организациях, в дополнительном образовании, а специалисты не готовы к такой работе.

В традиционной культуре такое пространство естественного взросления и социального опыта создается в игре. Отсутствие пространства приобретения реального игрового опыта в живом общении в детском сообществе фактически нарушается базовое право ребенка — право на игру, отмеченное в Конвенции о правах ребенка. Эту тревожную тенденцию отметила Международная ассоциация игры (International Play Association — IPA). По ее инициативе был принят комментарий к ст. 31 Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру, в котором содержится призыв принять меры по осуществлению долгосрочных программ, обеспечивающих право ребенка на игру [4]. Отмечается необходимость создания для педагогов, родителей и других желающих взрослых программ поддержки игры, позволяющих детям свободно и творчески играть и получать удовольствие от игры. Важно, что одной из предложенных мер является сохранение и распространение традиционных фольклорных игр.

Колоссальный ресурс традиционной игры в развитии ребенка очевиден для нас и подтвержден многолетней игровой практикой. Опыт использования игровой практики как содержания практической психологической подготовки студентов факультета юридической психологии к общению с детьми и подростками помог отработать базовую игровую программу для дошкольного и младшего школьного возраста [5], раскрыл большие психоэмоциональные возможности народной игры [6; 11]. Оказалось, что даже очень локальное вмешательство в режим дошкольных учреждений (еженедельная получасовая программа в течение 3 месяцев) может оказать заметное влияние на поведение детей (необщительные дети обретали друзей, а дети, склонные к агрессии, проявляли ответственность и миролюбие) [12]. Мы объясняем это тем, что в игре, основной культурной практике детства, идут главные процессы становления личности человека. В традиционных народных играх не только создаются возможности для проявления индивидуальных особенностей ребенка, но и предоставляются культурные формы (отобранные традицией формы и образы нормативного поведения) для их развития или преодоления во взаимодействии с другими, в равных условиях, при соблюдении общих правил [13].

Игровая фольклорная среда обеспечивает такое взросление личности, которое не предполагает враждебного отношения к окружающим. Игровая среда как среда общения формирует и поддерживает изначальную способность человека быть вместе с Другими, вместе со своим народом, не теряя при этом своей индивидуальности. Вспомним общеизвестный тезис А. Платонова о

том, что «без меня народ неполный». В традиционной игре формируются особые ценностные установки на дружеское отношение к Другому. Потеря традиции создает условия перманентного фрустрационного состояния, противостояния, пресечения индивидуальных, не облеченных в культурную форму желаний, неминуемо ведущих к агрессии, конфликтам и депрессивным расстройствам, которые стремительно молодеют. Влияние ценностных установок на генезис агрессивных реакций мы рассматривали ранее [7].

Нам представляются наиболее эффективным способом коррекционно-профилактической работы не авторские программы на основе преимущественно западноевропейских и американских научно-психологических воззрений и традиций, а использование незаслуженно оставленного без внимания отечественных психологов и педагогов огромного культурного потенциала народного игрового фольклора. Естественно, что особое внимание следует уделить возврату традиционной игры в жизнь ребенка дошкольного возраста.

Тема свободы, инициативы и самостоятельности ребенка является ключевой для современной дошкольной педагогики. ФГОС дошкольного образования настоятельно обращает внимание воспитывающих взрослых на необходимость учитывать особенности дошкольного возраста и реализовывать образовательный процесс в формах, доступных и понятных детям, — в игре и в общении. Однако жизнь дошкольников проходит в занятиях и мероприятиях. В сознании воспитателей и родителей игра — это развлечение, которое надо наполнить смыслом и направить на развитие. При этом сами педагоги часто не могут сформулировать, что, собственно, они развивают в бесконечных дидактических играх-занятиях. Время на свободную самостоятельную игру в детском саду решительно сокращается. Требования Стандарта и связанного с ним СанПин о необходимости предоставления в режиме дня 3,5–4 часов в день на игру и самостоятельную деятельность лукаво обходятся. В результате игра в образовательных организациях в основном существует в двух формах: дидактические игры-занятия, организованные взрослым, в которых ребенок подчиняется взрослому и является ведомым или управляемым, и игры-забавы, в которых взрослый — это массовик-затейник, а ребенок — зритель и потребитель. Инициатива и активность ребенка блокируется, он привыкает к роли «ведомого». А если учесть, что в городских детских садах в ограниченном пространстве находится до сорока человек одной возрастной группы, то создаются естественные условия культивации вражды и агрессии, которая может подавляться только директивными методами и страхом.

Еще Е.А. Покровский в конце 18 века [3] отмечал особенности народных игр, которые, на наш взгляд, являются факторами их влияния на играющих. Факторами, определяющими ресурсность народных игр, помимо культурной формы традиционного общения, являются: жесткость игровых правил и одновременно их обобщенный характер, что допускает большую степень их индивидуализации, импровизацию в игре; образно-смысловая и эмоциональная насыщенность сюжетов; ценность для участников собственно процесса игры; свобода (по правилам) входа и выхода из игры; равенство всех участников по отношению к правилам игры.

Нам очевидно, что знание традиционных народных игр совершенно необходимо сегодня и детям, и взрослым. Однако организованное возвращение игровой практики в дошкольные учреждения, в подготовку специалистов, в жизненную практику детей, воспитателей и родителей требует доказательной базы, на создание которой и направлено планируемое экспериментальное исследование. Этим целям посвящен проект «Сила народной игры», поддержанный в 2019 г. грантом Департамента образования г. Москвы.

Экспериментальные исследования

Исследование уровня социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста (5,5–6,5 лет) в 2019 г. показало, что от 45% до 78% детей имеют низкий уровень социально-коммуникативного развития по одному или нескольким показателям. Количество проблем в

значительно степени зависело от социального благополучия в районе проживания детей. Исследование проводилось в девяти дошкольных учреждениях города Москвы в разных районах [8], чем определялись существенные различия в результатах первоначальной диагностики.

Игровые ресурсы в экспериментальном исследовании

В нашем игровом проекте использовалась постоянная игровая программа, включавшая 7–8 игр длительностью 30–35 мин. Именно эта программа игралась с детьми экспериментальных групп 10–12 раз, еженедельно. В программу входило обязательное приветствие (имена) и игры: «Каравай», «Коза», «Тетера», «Коршун», «Ворон Иван Петрович», «Курочка», «Хрен» и социометрическая игра «Тук-тук, правая рука». Игры ранее были подробно описаны [12].

Выборка

В исследовании 2019 г. принимали участие дети старшего дошкольного возраста, специалисты ДОУ, а также родители. Выборка составила: экспериментальные группы — дети в количестве 115 человек, родители в количестве 100 человек, специалисты ДОУ в количестве 16 человек. Контрольные группы — дети в количестве 82 человек, родители в количестве 31 человека, специалисты ДОУ в количестве 4 человек. Детская выборка участников в контрольных и экспериментальных группах составила 197 детей.

Особенность реализации фольклорных ресурсов состояла в том, что предварительно с программой знакомились все воспитатели и специалисты, а также родители экспериментальных и контрольных групп. Этим обеспечивалась мотивация их участия в игровых занятиях и диагностических исследованиях [7].

Диагностический инструментарий

Уровень социально-коммуникативного благополучия оценивался по следующим стандартизованным показателям:

- уровень тревожности;
- уровень самооценки;
- уровень агрессии;
- способность соблюдать правила (эмоционально-волевое регулирование);
- способность к взаимодействию со сверстниками;
- социометрический статус.

В начале исследования были определены параметры, по которым должен был оцениваться данный уровень, и отобраны диагностические методики для измерения этих параметров. Всего мы определили **4 параметра**, которые, по нашим предположениям, и должны были отражать уровень социально-коммуникативного развития детей:

- способность следовать правилам и соблюдать их;
- способность к продуктивному взаимодействию с другими;
- способность управлять своими эмоциями (психологическая устойчивость);
- способность поддерживать дружественные отношения со сверстниками.

Для оценивания первого параметра (способность следовать правилам и соблюдать их) нами была выбрана методика «Бусы» (А.Л. Венгер). Цель данной методики — выявление уровня развития волевой регуляции ребенка, умения удерживать вербальную информацию в уме (т.е. условие задачи) при дальнейшем воспроизведении этого задания. Важно было определить с помощью данной методики, какое количество детей на начало коррекционно-развивающей работы не способны следовать правилам и удерживать в процессе выполнения задания многозадачность.

Для оценивания второго параметра (способность к продуктивному взаимодействию с другими) была выбрана методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Цель данной методики — изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Нам важно было определить, сколь-

ко детей не могут взаимодействовать со сверстниками, на каком уровне (низкий, средний, высокий) у большинства детей находится способность к продуктивному взаимодействию и изменятся ли данные показатели после игровой программы.

Для оценивания третьего параметра (способность управлять своими эмоциями, или психологическая устойчивость) были отобраны следующие методики. Методика «Лесенка» (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн) позволяет определить уровень самооценки ребенка. Тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) позволяет определить уровень тревожности ребенка. Сокращенная русскоязычная версия методики «Опросник поведения дошкольников» (агрессия, тревожность, гиперактивность — опросник родителей и воспитателей) (Л. Бехар) — опросник, описывающий распространенные эмоционально-поведенческие проблемы дошкольников [2]. Отбирая данные методики, мы ставили следующие вопросы: для нас важно было выявить, сколько детей с высокой тревожностью, по Теммл — Амен — Дорки, в начале проекта, какова динамика данных показателей в конце проекта; сколько детей с не адекватной возрасту самооценкой (завышенная / заниженная самооценка, большая разница самооценки и оценки других), какова динамика и значимость изменений; сколько детей с высоким уровнем агрессивного поведения, по опроснику Бехар (с обобщением материалов по трем источникам: два воспитателя и родитель), и какова динамика изменений.

Для оценивания четвертого параметра (способность поддерживать дружественные отношения со сверстниками) была выбрана методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова). Назначение данной методики — выявление статуса дошкольников в коллективе сверстников. Используя данную методику, мы хотели определить, сколько детей на начало нашего проекта имеют неблагоприятный социальный статус (игнорируемые, отвергаемые), какова динамика в проекте. Изменилось ли число положительных выборов в социометрии по окончании игровой программы и значимы ли эти изменения. Есть ли значимые различия и как изменилось количество отрицательных выборов (было, стало, какова статистическая значимость) у отдельных детей.

Диагностика проводилась на базе ДОУ, участвующих в эксперименте, в групповом и индивидуальном формате в первой половине дня, когда дети наиболее работоспособны и эмоционально готовы к общению и контакту.

Все разработанные диагностические комплексы в исследовательской работе себя показали как удобные исследовательские инструменты, из чего следует, что их можно рекомендовать как основу пособия для исследования социально-коммуникативного развития старших дошкольников.

Результаты экспериментального исследования

В рамках исследования для доказательства эффективности авторской игровой практики на основе русских народных игр как инструмента психопрофилактической и психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста каждый раз проводилось два диагностических исследования: до начала реализации данного проекта и по завершению серии игровых программ. Результаты исследования 2019 г. подтвердили справедливость основной гипотезы [8]. Общая динамика числа детей с различными трудностями в социально-коммуникативном развитии в экспериментальных и контрольных группах по всем показателям представлена на рис. 1.

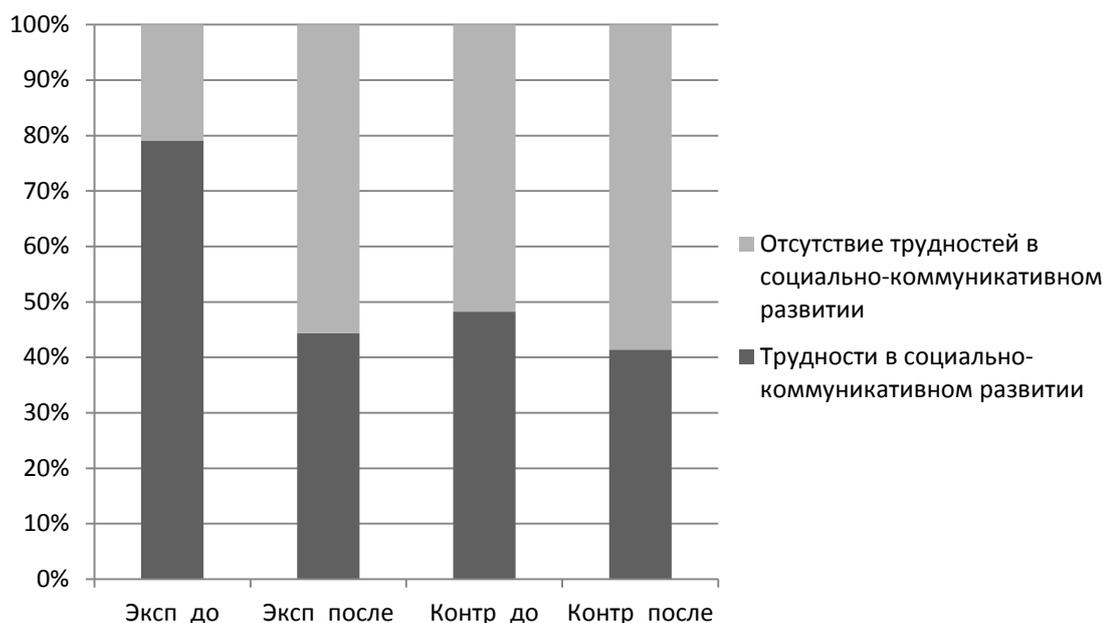


Рис. 1 Трудности в социально-коммуникативном развитии детей

Очевидны различия в динамике состояния детей в контрольных и экспериментальных группах.

В табл. 1 представлены результаты экспериментальных исследований 2019 года (ГБОУ Школа № 1363, ГБОУ Школа № 1492, ЧОУ «Пироговская школа», ГБОУ Школа № 2054).

Таблица 1. Сравнение динамики состояний по всем показателям по экспериментальной и контрольной выборке в исследовании 2019 г.

Наименование показателя социально-коммуникативного неблагополучия	Выборка	Состояние до эксперимента (общее кол-во детей; % от общего числа в выборке)	Состояние после эксперимента (общее кол-во детей; % от общего числа в выборке)
Высокая тревожность	Экспериментальная группа (115 чел.)	35; 30%	31; 27%
Самооценка, не адекватная возрасту		9; 8%	2; 2%
Неспособность соблюдать нормы и правила		45; 39%	11; 10%
Проблемы взаимодействия со сверстниками		31; 27%	22; 19%
Низкий социометрический статус (пренебрегаемые, отвергаемые)		33; 29%	19; 17%
Агрессивное поведение		26; 23%	1; 1%
Высокая тревожность N-45	Контрольная группа (82 чел.)	16; 36%	11; 24%
Самооценка, не адекватная возрасту N-33		2; 6%	1; 3%

Неспособность соблюдать нормы и правила N-46		7; 15%	3; 7%
Проблемы взаимодействия со сверстниками N-46		6; 13%	6; 13%
Низкий социометрический статус (пренебрегаемые, отвергаемые) N-53		10; 19%	10; 19%
Агрессивное поведение		4; 5%	6; 7%

Исследования были продолжены в 2020 г. В табл. 2 представлены результаты экспериментального исследования в 2020 г. В них участвовали дети из дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 1241» (61 чел.). Две экспериментальные группы (27 и 17 детей) и одна контрольная (17 детей).

Таблица 2. Данные по экспериментальному использованию игровой практики в 2020 г. в садах ГБОУ «Школа № 1241»

Наименование показателя социально-коммуникативного неблагополучия	Выборка: эксперим. / контрольн.	Состояние до эксперимента (% от общего числа)	Состояние после эксперимента (% от общего числа)
Проблемы взаимодействия со сверстниками	Экспериментальная (1) N27	22%	11%
	Экспериментальная (2) N17	35%	17%
	Контрольная N17	15%	17%
Агрессивное поведение	Экспериментальная (1)	8%	0%
	Экспериментальная (2)	12%	6%
	Контрольная	12%	18%
Высокая тревожность	Экспериментальная (1)	8%	0%
	Экспериментальная (2)	24%	0%
	Контрольная	29%	35%
Самооценка, не адекватная возрасту	Экспериментальная (1)	11%	1%
	Экспериментальная (2)	10%	2%
	Контрольная	27%	17%
Неспособность соблюдать нормы и правила	Экспериментальная (1)	19%	16%
	Экспериментальная (2)	20%	15%

	Контрольная	68%	68%
Низкий социометрический статус (пренебрегаемые, отвергаемые)	Экспериментальная (1)	30%	22%
	Экспериментальная (2)	47%	29%
	Контрольная	24%	24%

Выводы и заключения

Динамика значений показателей уровня социально-коммуникативного развития детей по результатам исследований в 2019–2020 гг. в целом свидетельствует о положительных изменениях.

1. Способность следовать правилам и соблюдать их. Показана положительная динамика в развитии данной способности (доказана эффективность и целесообразность использования программы).

2. Способность к продуктивному взаимодействию с другими. Результаты использования диагностической методики продемонстрировали значимые различия в динамике показателей обеих экспериментальных и контрольной группы. В экспериментальных группах число детей с неблагоприятными значениями показателя уменьшилось вдвое, в то время как в контрольной группе эти показатели не улучшились. Аналогичные результаты дало структурированное наблюдение за поведением детей в процессе занятий с использованием таблицы наблюдения [9, с. 303].

3. Способность управлять своими эмоциями (психологическая устойчивость). Показана положительная динамика в снижении агрессии в экспериментальных группах. Также результаты сравнительного анализа показывают динамику в изменении самооценки детей. Доказана эффективность программы, но не доказана целесообразность (не удалось исследовать сравнительную динамику экспериментальных и контрольных групп) из-за изначальной незначительности наблюдаемого числа детей с агрессивными проявлениями в контрольных группах.

4. Способность поддерживать дружественные отношения со сверстниками. Существенно — на 41% — снизилось количество детей с неблагоприятными статусами (пренебрегаемые, отвергаемые). При этом количество детей с минимальным числом положительных (дружеских) выборов снизилось с 32 до 20 (на 38%).

Аналогичные результаты снижения на треть числа детей с низким социометрическим статусом получены в исследовании 2020 г. Его особенность состояла в том, что спустя 3 месяца проводилось повторное диагностическое исследование, подтвердившее устойчивость полученных за счет игровой практики эффектов.

5. Агрессивные проявления в поведении детей экспериментальных групп существенно снизились, в некоторых вообще не были отмечены, в то время как в контрольных группах позитивных изменений за время проведения эксперимента не произошло.

На основании сравнительного анализа полученных результатов на первом и втором этапе диагностического исследования в экспериментальной работе 2019 и 2020 гг. можно сделать основной и самый важный вывод, касающийся нашей экспериментальной работы, — вывод о доказанной эффективности игровой практики как психокоррекционного и психопрофилактического средства. Основная гипотеза о том, что заданная игровая программа может благоприятным образом влиять на социально-коммуникативное развитие ребенка-дошкольника, существенно снижая при этом показатели риска девиантного поведения, нашла свое подтверждение. Тем, кто решит воспользоваться полученным в нашем эксперименте опытом, следует обратить особое внимание на краткосрочность воздействия игровой практики (от 3-х до 4-х часов игрового времени в течение 2,5 мес.) и при этом сохраняемость полученных результатов. Этот эффект получен именно из-за

природы фольклорной игры как свободной и в то же время структурированной среды жизнедеятельности детей и особенностей трансляции, внесения игры в детскую группы. Проблемы, которые при этом могут возникнуть, прежде всего, из-за неготовности к такой работе ДООУ в целом и персонала, в частности, обсуждались нами ранее [8].

В перспективе нашей работы вопросы превращения игр коррекционно-профилактической программы, которую ведут специалисты, в свободную игру детей, а также вопросы трансляции игровых ресурсов специалистам, работающим с детьми. Игра оказалась не так проста, как кажется на первый взгляд.

Дополнение

В заключение в качестве примера реакции специалистов на возможности игровой фольклорной практики приведем отзыв только одного из участников проекта.

Отзыв о проекте педагога-психолога ГБОУ «Школа № 1241» Назаровой Ксении Владимировны.

«Я хочу дополнить свой отзыв про результаты реализации игровой программы «Сила народной игры» в старшей группе общим отзывом о программе.

Мне посчастливилось прикоснуться к программе с разных сторон.

Я была участником игр.

Я была ведущим игр.

Я была сторонним наблюдателем за игрой.

Я видела, как менялись дети, участвовавшие в программе. И видела, что в это время происходило или не происходило с их не игравшими сверстниками.

Я могу поделиться впечатлениями не только как психолог, но и как мама, которая «принесла» программу к себе домой и «заразила» ей собственного ребенка.

Я вижу у игравших детей позитивные изменения в развитии коммуникативной и эмоционально-волевой сферы!

У детей подготовительной группы повысилась произвольность, умение слушать и работать по правилам.

Дети старшей группы стали более общительными, решительными, снизилась тревожность и агрессивность. Они стали лучше взаимодействовать, замечать друг друга.

Дети с отклоняющимся поведением начали соблюдать некоторые правила, следить за тем, чтобы правила соблюдали другие, научились немного рефлексировать свое поведение.

У не игравших детей за это же время улучшилась атмосфера в группе, они стали больше сотрудничать, чем в начале года (скорей всего, это заслуга воспитателя), но умение управлять своим поведением и эмоциями осталось почти на том же уровне.

И несколько слов про то, как «Сила народной игры» вошла в мой дом.

Я записывала на видео, как играю с детьми.

Моя дочка находила эти видео в телефоне и смотрела их.

Спустя какое-то время она стала просить меня поиграть с ней в какую-то из этих игр.

Так как игры коллективные, хороводные, я попыталась внедрить их в жизнь ее детсадовской группы (у нее — старшая). Присылала воспитателям видео игр, распечатывала их описание, предлагала провести мастер-класс... Но дальше «Колпачка» дело не пошло.

И тогда мы стали играть с дочкой дома!

Брали мягкую игрушку и водили вокруг нее или с ней за руки хоровод.

Больше всего ей запомнились игры «Колпачок» и «Змея».

А потом она стала сажать все свои мягкие игрушки в ряд и играть в «Ворона Ивана Петровича», они были цыплятами, дочка то Вороном, то Хозяйкой, а я или муж, соответственно, Хозяйкой или Вороном.

Так и играем каждый день!

Я очень рада, что решила принять участие в программе и что она дала такой крутой результат!

Спасибо разработчикам проекта за супервизию и идеи, спасибо за то, что всегда были на связи и мы работали в тандеме даже дистанционно, за поддержку и всем студентам-первокурсникам! Дети вас обожают и очень ждут!»

Литература

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 1–14. doi:10.17759/psylaw.2020100201
2. *Казанцева О.А., Сычев О.А., Тютерева Т.А.* Русскоязычная версия методики «Опросник поведения дошкольников» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 128–142. doi:10.17759/cpse.2016050410
3. *Покровский Е.А.* Русские детские подвижные игры. СПб: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. 184 с.
4. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–11.
5. *Стельмах О.Д., Ступина В.Н., Чернушевич В.А.* О возможностях игровой практики в детском саду // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 2. С. 49–55.
6. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Концептуальный анализ игровых коррекционных ресурсов // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов / под общей редакцией Д.В. Сочивко. Рязань: Академия ФСИН России, 2019. С. 769–781.
7. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Ресурсы народной игры как социокультурного средства профилактики девиантного поведения // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 51–59. doi:10.17759/chp.2017130307
8. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н.* Проблемы внедрения фольклорной игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса (результаты и перспективы экспериментальной работы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 64–77. doi:10.17759/psylaw.2020100206
9. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 296–309. doi:10.17759/psylaw.20190903214
10. *Чернушевич В.А.* Народная игра (фольклор) как психокоррекционный ресурс юридической психологии [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. № 4. С. 1–11. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n4/56602.shtml> (дата обращения: 25.07.2021).
11. *Чернушевич В.А.* Экспериментальное исследование психоэмоциональных ресурсов народных игр (фольклора) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. Том 4. № 1. С. 25–34. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (дата обращения: 28.05.2021).
12. *Чернушевич В.А., Куприянова Е.А., Бобрышова Е.И.* Народная игровая культура как средство формирования норм общения в детском возрасте [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 2. С. 93–106. doi:10.17759/psylaw.2016060207

13. Чупракова Н.Н. Играя, преодолеваем! Технология преодоления, или Как не стать жертвой и уметь противостоять насилию (профилактика насилия в образовательной среде) // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. Омск: ИЦРОН, 2016. С. 192–193.

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh = Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions. *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2020. Vol 10, no 2, pp. 1–14. doi:10.17759/psylaw.2020100201 (In Russ.).
2. Kazantseva O.A., Sychev O.A., Tyutereva T.A. Russkoyazychnaya versiya metodiki “Oprosnik povedeniya doshkol'nikov” = Russian-Language version of the methodology “questionnaire of behavior of preschool children”. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 4, pp. 128–142. doi:10.17759/cpse.2016050410 (In Russ.).
3. Pokrovskii E.A. Russkie detskie podvizhnye igry. Saint-Petersburg: Rech', Obrazovatel'nye proekty; Moscow: Sfera, 2009. 184 p. (In Russ.).
4. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 Konventsii o pravakh rebenka. *Psikhologicheskaya Nauka I Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013, no. 1, pp.5–11 (In Russ.).
5. Stel'makh O.D., Stupina V.N., Chernushevich V.A. O vozmozhnostyakh igrovoi praktiki v detskom sadu. *Ekspieriment i innovatsii v shkole. = Experiment and Innovation at School*, 2014, no. 2, pp. 49–55 (In Russ.).
6. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Kontseptual'nyi analiz igrovykh korrektsionnykh resursov. In Sochivko D.V. (eds.) *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskogo simpoziuma psikhologov*. Ryazan': Akademiya FSIN Rossii Publ., 2019, pp. 769–781 (In Russ.).
7. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Resursy narodnoi igry kak sotsiokul'turnogo sredstva profilaktiki deviantnogo povedeniya = Folk Game as Sociocultural Means of Preventing Deviant Behaviour. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 51–59. doi:10.17759/chp.2017130307 (In Russ.).
8. Teplova A.B., Chernushevich V.A., Chuprakova N.N. Problemy vnedreniya fol'klornoi igrovoi praktiki kak korrektsionno-profilakticheskogo resursa (rezul'taty i perspektivy eksperimental'noi raboty) = Implementation issues of folklore game practice as a corrective and preventive resource (results and potential of experimental work). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2. pp. 64–77. doi:10.17759/psylaw.202010 (In Russ.).
9. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Korrektsionno-profilakticheskii potentsial traditsionnoi igry (planirovanie eksperimental'nogo issledovaniya) = Traditional game's correctional and preventive potential (experiential research planning). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 296–309. doi:10.17759/psylaw.20190903214 (In Russ.).
10. Chernushevich V.A. Narodnaya igra (fol'klor) kak psikho-korrektsionnyi resurs yuridicheskoi psikhologii = Folklore & folk games as psych correctional instrument of legal psychology. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2012, no 4, pp. 1–11. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n4/56602.shtml> (Accessed 28.05.2020). (In Russ.).
11. Chernushevich V.A. Eksperimental'noe issledovanie psikhoemotsional'nykh resursov narodnykh igr (fol'klora) = An experimental study of psycho-emotional resources of folk games (folklore). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2014. Vol. 4, no. 1, pp. 25–34. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (Accessed 28.05.2021). (In Russ.).
12. Chernushevich V.A., Kupriyanova E.A., Bobryshova E.I. Narodnaya igrovaya kul'tura kak sredstvo formirovaniya norm obshcheniya v detskom vozraste = Folk national culture as a means of forming norms of communication in childhood. *Psikhologia I pravo = Psychology and Law*, 2016. Vol. 6, no. 2, pp. 93–106. doi:10.17759/psylaw.2016060207 (Accessed 28.05.2021). (In Russ.).

13. Chuprakova N.N. Igraya, preodolevaem! Tekhnologiya preodoleniya, ili Kak ne stat' zhertvoi i umet' protivos-toyat' nasiliyu (profilaktika nasiliya v obrazovatel'noi srede). *Osnovnye voprosy teorii i praktiki pedagogiki i psikhologii*. Omsk: ITsRON, 2016, pp. 192–193. (In Russ.).

Информация об авторах

Валевич Алена Алексеевна

педагог-психолог, Школа № 1363 (ГБОУ «Школа № 1363»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-2651>, e-mail: bloody100@mail.ru

Куприянова Екатерина Анатольевна

психолог, учебно-производственная лаборатория, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Тюмина Наталья Сергеевна

педагог-психолог, Школа № 1363 (ГБОУ «Школа № 1363»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-123X>, e-mail: nata2380668@mail.ru

Чернушевич Владимир Анатольевич

заведующий, учебно-производственная лаборатория; 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/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Information about the authors

Alena A. Valevich

Teacher-Psychologist, School No. 1363, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-2651>, e-mail: bloody100@mail.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

Psychologist, Training Laboratory, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4478-7215>, e-mail: kupriyanovaea@mgppu.ru

Natalya S. Tyumina

Teacher-Psychologist, School No. 1363, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9539-123X>, e-mail: nata2380668@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich

Head, Training Laboratory; Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Получена 20.10.2021

Received 20.10.2021

Принята в печать 20.11.2021

Accepted 20.11.2021

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

Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства»*

Чернушевич В. А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Фольклорная игровая практика рассматривается как составная часть проекта «Экосистема детства...», направленного на «перезагрузку» отношений в центрах содействия семейному воспитанию. В центре внимания проекта лежат проблемы принятия решений, определяющих жизнедеятельность центров как социальной системы. Игровая практика предложена как особая социокультурная среда, содействующая установлению дружественных, доверительных, радостных отношений участников, опыт которых переносим в другие жизненные ситуации. Показано, что смысловым стержнем пребывания участников в игре является переживание общности, проявляющееся в чувстве счастья-радости. Отмечаются коррекционно-профилактические возможности игровой практики в отношении многих видов девиантного поведения. Предложены методические рекомендации организаторам игровой практики, обращающие внимание на особенности инициации и поддержания игры как свободной активности детей и подростков в рамках строгих игровых правил.

Ключевые слова: народная игра, счастье-радость, счастье-удовольствие, девиантное поведение, социализация, ценности воспитания, коррекционно-профилактическая работа.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке проекта Федерации психологов образования России и ФГБОУ ВО МГППУ «Экосистема детства: создание системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», реализуемого в 2020–2021 году по гранту Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы.

Благодарности. Авторы благодарны специалистам и руководителям центров содействия семейному воспитанию: ЦССВ им. Ю.В. Никулина, ЦССВ №1, ЦССВ «Каховские ромашки», а также студентам-волонтерам факультета «Юридическая психология»

* Проект реализуется в 2020–2021 году по гранту Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы.

МГППУ, которые сопровождали игровую практику. Благодаря им всем эта работа стала возможной.

Для цитаты: Чернушевич В.А. Практика «Сила народной игры» как компонент проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 31–41. DOI:10.17759/bppe.2021180303

The Practice of “The Power of Folk Game” as a Component of the Project “Ecosystem of Childhood”

Vladimir A. Chernushevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Folklore game practice is considered as an integral part of the project “Ecosystem of childhood...” aimed at “rebooting” relations in the centers for the promotion of family education. The project focuses on the problems of decision-making that determine the vital activity of the centers as a social system. The game practice is proposed as a special socio-cultural environment that promotes the establishment of friendly, trusting, joyful relationships of participants, whose experience children transfer to other life situations. It is shown that the semantic core of the participants’ stay in the game is the experience of community, manifested in a sense of happiness-joy. The correctional and preventive possibilities of game practice in relation to many types of deviant behavior are noted. Methodological recommendations are offered to the organizers of the game practice, paying attention to the peculiarities of the initiation and maintenance of the game, as a free activity of children and adolescents within the strict game rules.

Keywords: *folk game, happiness-joy, happiness-pleasure, deviant behavior, socialization, values of education, correctional and preventive work.*

Funding. *The study was carried out with the support of the project of the Federation of Educational Psychologists of Russia and the Moscow State University of Psychology & Education “Ecosystem of Childhood: creating a system model for the prevention of social risks in organizations for orphans and children left without parental care”, implemented in 2020–2021 under a grant from the Department of Labor and Social Welfare of the Population of Moscow.*

Acknowledgements. *The authors are grateful to the specialists and heads of the Centers for the Promotion of Family Education: CPFE named after Yu.V. Nikulin, CPFE No.1, CPFE “Kakhovsky Daisies”, as well as to the volunteer students of the Faculty of Legal Psychology of the Moscow State University of Psychology & Education who accompanied the game practice. Thanks to all of them, this work became possible.*

For citation: Chernushevich V.A. The Practice of “The Power of Folk Game” as a Component of the Project “Ecosystem of Childhood”. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 31–41. DOI:10.17759/bppe.2021180303 (In Russ.).

Введение

Мы часто задаем нашим студентам-первокурсникам, будущим юридическим психологам, вопрос: для чего рождается человек в мир, к чему стремится всю жизнь и так редко находит, а если и находит, то ненадолго? Как нам кажется, это важный вопрос для психолога, который будет работать с людьми в трудных жизненных ситуациях.

Как правило, после некоторого раздумья находится ответ: человек ищет счастья. Именно оно с древних времен считается высшим благом, самым ценным переживанием, которое должно бы организовывать жизнь и отдельного человека, и человеческих сообществ.

В рамках проекта Федерации психологов образования России и ФГБОУ ВО МГППУ «Экосистема детства: создание системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» мы попытались связать ценностные установки специалистов центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ) в воспитательной работе с предлагаемыми в проекте практиками социального взаимодействия («Сила народной игры», «Умелый класс / группа», «Круги сообщества», «Менторинг», «Кейс-менеджмент», «Комикс-класс», «Мотивационное интервьюирование»...). Основная общая идея проекта состоит в «перезагрузке» отношений взрослых и детей в ЦССВ, создании благоприятной социальной среды развития, существенно уменьшающей социальные риски.

Методы и результаты исследования, участники

При проведении работы использовался групповой метод кругов сообщества [1] для выявления целевых установок в воспитательной работе и проблем подростков, какими их видят специалисты; многоэтапное ранжирование выделенных показателей; психосемантический анализ определений показателей, данных участниками проекта; психоэмоциональный анализ игровых ситуаций.

Эмпирическая систематизация и рейтинговое определение значимости целевых установок в работе специалистов с детьми и подростками (работа с ответами на вопрос о том, какими бы они хотели видеть своих подопечных) выявили следующее. Прежде всего, хотелось видеть детей:

- социализированными (43 балла из 75 возможных в рейтинге),
- счастливыми (37 из 75),
- здоровыми (27),
- трудолюбивыми (13),
- ответственными (9),
- образованными (9),
- успешными (6),
- добрыми (5),
- отзывчивыми (4).

Последующая работа с фокус-группами по трем наиболее значимым целевым установкам методом попарного сравнения их смыслового содержания определила, что, прежде всего, специалисты хотели бы видеть своих воспитанников счастливыми! В работе на разных стадиях, от первичной систематизации целевых представлений до смыслового определения самых значимых из них, принимало участие от 50 до 30 работников ЦССВ (воспитатели, социальные работники, психологи, заместители руководителей четырех ЦССВ).

Поскольку мы не хотели затруднять дальнейшее обсуждение конкретной работы специалистов, то не стали задавать традиционный в таких случаях вопрос о способах реализации таких ценностных установок на счастье в повседневной практике. В целях мотивации на работу с предлагаемыми в проекте новыми практиками достаточно было рассмотреть, как целевые установки реализуются, например, в одной из них — в фольклорной игровой практике, которую традиционно

считают не профессиональной формой коррекционно-профилактической работы, а обычным досугом, свободным времяпрепровождением.

Для операционализации, ситуационной определенности переживания счастья, осмысления опыта, в котором это переживание возникает, понимания того, какая активность приводит к этому переживанию, мы обратились к индивидуальному жизненному опыту специалистов — участников проекта и выяснили, что, хотя ситуации очень индивидуальны и разнообразны, но все они имеют общее смысловое содержание.

Во-первых, переживание счастья сопряжено с действиями, «соответствующими миру с самим собой» (мы определили это как действия с чистой совестью, без лукавства).

Во-вторых, эти действия должны приводить к «состоянию мира с окружающими людьми». Этими трудновыполнимыми условиями объясняется нечастое переживание счастья-радости (в отличие от счастья-удовольствия, удовлетворения от обладания).

Эти два вида переживания счастья выявлены исследователями этого феномена (в частности, Леонтьевым Д.А.). Один относится к гедонизму, другой к эвдемонизму. Смысловой стержень переживания счастья, определенного из опыта участников проекта, относится ко второму виду счастья, счастьем-радостью, переживанию, малозависимому от внешних условий — «самодетерминированному переживанию» [2, с. 30], определяемому личной позицией, личными действиями в отношении себя и окружающих.

Например, говорилось, что это переживание сопряжено с «ситуацией успеха в любимом деле», однако уточнение ситуации обнаруживало, что это не всякий успех, а тот, который достигнут честным путем на радость коллегам и родным, с чувством реализованного долга. Или другой пример — «когда душа спокойна, не болит, все дружны и все вместе». Сколько участников, столько и определений, но смысловой стержень общий — спокойная совесть и мир с окружающими людьми.

Важно было определить смысловой стержень активности, вызывающей переживание счастья-радости, так как эта определенность позволяла оценить предлагаемые практики на возможность соблюдения условий, необходимых для переживания счастья-радости. Если практики, инициируемые исследовательской группой в ЦССВ, обеспечивают условия появления опыта переживания счастья-радости у детей, то этот опыт отвечает целевым установкам сотрудников и, как ценность, дети смогут переносить его и в другие жизненные ситуации в ЦССВ и в будущей жизни.

Перед тем как перейти к анализу практик с этой точки зрения, следует заметить, что определение условий переживания счастья-радости давно дано нам и в Священном Писании. Евангелие от Матфея (4, 3-12) гласит: «Блаженны чистые сердцем..., блаженны миротворцы... Радуйтесь и веселитесь...» Признанные миром толкования на Священное Писание поясняют: чистые сердцем — лишены какого-то ни было лукавства (согласно толкованию Иоанна Златоуста [4]), с чистой совестью (согласно толкованию проф. А.П. Лопухина [8, с. 106–109]); миротворцы — не только не допускающие в своей жизни всякого несогласия и ненависти к другим людям, но примиряющие несогласных (согласно толкованию Иоанна Златоуста [4]).

Именно на реализацию таких целевых установок для изменения социальной атмосферы в ЦССВ и были направлены практики, предлагаемые сотрудникам и детям в проекте «Экосистема детства...».

Что мешает в существующей практике отношений действию «с чистым сердцем» (без лукавства)? Очевидно, что порядок принятия жизненно важных для детей и сотрудников решений. Жесткое разделение на руководящих и исполняющих, во-первых, не способствует развитию самостоятельности, ответственности и инициативности всех и каждого, во-вторых, главным методом реализации решений делает принуждение, рождающее сопротивление и двойные представления о происходящем (неискренность).

Причина — отсутствие таких практик принятия решений, где бы характер будущих правил совместной жизни определялся «на равных», где голос каждого мог бы быть услышан и учтен. Только в этом случае выполнение принятых и предложенных к исполнению всеми решений (правил) может быть свободным, осознанным и потому ответственным.

На выработку именно такого опыта принятия и реализации решений направлены практики проекта. Например, «круг сообщества» [1, с. 191] предлагает открытое, свободное высказывание мнений каждого и его учета, независимо от статуса участника. Менторинг (индивидуальное сопровождение) детей также предполагает свободный выбор ребенком старшего партнера и совместное принятие правил сопровождения со взаимной ответственностью. Каждая предложенная детям и сотрудникам практика в той или иной мере направлена на создание благоприятных условий для общения (взаимопонимания, взаимопринятия, сочувствия, взаимоподдержки). В технике комиксов, например, открыться, выразить свою проблему помогает ребенку техника изображений и правила оперирования ими в общении.

Основой мотивационного консультирования также является установление доверительных, открытых отношений (исключающих лукавство). И в этой практике тоже рождается у участников чувство самоидентичности и, одновременно, общности (мира) с Другим — основные условия реализации целевой установки на счастье-радость. Все практики проекта объединяет одно — возможность свободного совместного выбора дальнейшего совместного существования.

Особое место в ряду практик проекта, нормализующих общение, занимает игровая фольклорная практика (подвижные народные игры). В ней реализуется, моделируется социальная среда, поэтапно входя в которую участник приходит в состояние общности с другими участниками. И взаимоотношения их строятся на ценностях, которые рожают выше рассмотренное переживание радости-счастья. Наши ранние эмпирические исследования частотности эмоций, переживаемых в народной игре, на первых позициях обнаруживали именно радость и чувство общности [9].

Коррекционно-профилактические ресурсы народной игры определяются принципами ее построения, выделенными Е.А. Покровским [3, с. 8–23]:

- наличие особых правил, строгих, но носящих рамочный характер, не исключающих возможность импровизации с учетом индивидуальности участника;
- равенство всех участников относительно этих правил;
- неотъемлемое требование свободного включения в игру;
- ценность процесса игры для участников, в отличие от деятельности с отчуждаемым результатом (реализованной целью) [7].

Ранее мы предполагали, что основным мотивом включения в игру является соответствие форм активности в игре (ситуаций действия и взаимодействия) возрастным потребностям участников [5; 7], однако более глубокое, детальное рассмотрение процесса погружения в игру показало следующее: ведущей реализуемой в игре потребностью является потребность переживания счастья-радости, свойственная любому возрасту. Это объясняет, почему в игры дошкольников с радостью могут играть и школьники, и взрослые, и пожилые люди.

Условия народной игры (честное выполнение правил) и общность действий и переживаний, обеспеченная этими правилами (мирное и свободное сосуществование), на определенном этапе становления игры рожают переживание счастья-радости, смысловой стержень которого — чувство общности с другими участниками игры. Дефицит именно этого чувства испытывает человек современного общества, погрязшего в индивидуализме.

В игре создаются условия прорыва через самость, довлеющую над современным человеком, к состоянию общности, сопровождаемому переживанием счастья-радости. Именно эта ценность, ценность общности, вытесняет и агрессию, и неадекватную самооценку, и неблагоприятные социальные статусы, с которыми участники приходят в игру. Именно мотивация радости поз-

воляет обрести уважение к правилам совместного существования как обязательным условиям этого ценного переживания. Решается проблема социализированности (способности адекватно действовать в любой социальной ситуации). Более того, и познавательная способность активизируется — в условиях включения в игру «с игры», когда приходится распознавать правила в рисунках живого взаимодействия, без специальных инструктажей.

Именно такой особенностью народной игры, возможностью порождать переживание счастья-радости, по нашему мнению, обусловлены удивительные результаты экспериментального исследования эффективности игровой практики в решении коррекционно-профилактических задач. За 4–5 часов чистого игрового времени (30 мин. в неделю) количество детей, испытывающих социально-коммуникативные проблемы (неспособность выполнять правила, неадекватная самооценка, неспособность взаимодействовать, агрессия) снизилось с 79% до 44% на выборке из 115 детей дошкольного возраста с проверкой стабильности отсроченного результата [6]. Поэтому и игровой проект получил название «Сила народной игры».

Особенности экспериментального исследования и этапа распространения опыта

В задачи экспериментального исследования [5] входило доказательство эффективности и целесообразности использования в ДОО игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса в отношении проблем социально-коммуникативного развития. Поэтому главная задача создания игровой среды, в которую дети приглашались как участники, решалась специально подготовленной группой волонтеров, ведущих игровую программу с оптимально подобранными играми [10]. Таким образом, экспериментальная ситуация использования фольклора существенно отличается от естественных условий, в которых дети могли бы инициировать игровую практику самостоятельно или с помощью воспитателей. В естественной среде детских сообществ игровые программы не играют. Дети могут играть в игры по своему произвольному выбору и играть столько, сколько хотят. То есть задача распространения игровой практики в детских учреждениях включает в себя передачу игровой инициативы детям. То, как в нашей практике дети выносили игровой опыт в семейные ситуации или дворовые, предлагая родителям спеть и сыграть с другими детьми в освоенные ими игры, дает надежду на успешность восстановления игровой практики в детской среде.

Задача распространения практики в среде ДОО ставит новые цели и в работе с персоналом. Если в ситуации экспериментальной достаточно было положительного отношения к игровой практике воспитателей экспериментальных групп, то интеграция игропрактики в жизнь детей и профессиональную работу персонала требует более глубокой мотивации. Для этого в рамках проекта «Экосистема детства...» знакомство с игровой практикой было организовано для всего персонала, работающего с детьми. И освоение игровой практики было предложено, прежде всего, воспитателям, психологам и социальным педагогам, чтобы они могли поддержать жизнь этой практики в детских группах после завершения фазы активного знакомства детей с участием волонтеров, а также способствовать трансляции игрового опыта детьми в другие детские группы.

Рекомендации по ведению игровой практике

Наблюдение за работой воспитателей на игровой площадке с детьми и собственные попытки сделать игровую практику более естественной, не программируемой, а свободной, открыли важные моменты, часто ускользающие от внимания при передаче игрового опыта специалистам.

Постараемся их методически осмыслить, исходя из понимания той базовой ценности, которую помогает реализовать игра, — обеспечить появление такого опыта взаимодействия, который даст радость общения, переживаемого как счастье-радость. В качестве примеров используем в рекомендациях популярные игры, в основном из базовой детской программы [10].

1. В игру включаются без принуждения, которое рождает лукавство (ребенок делает вид, что включается, а думает о своем). Это трудное условие для режимного учреждения, как для воспитательной колонии, так и для ДОУ. Воспитатель должен обеспечить ребенку возможность **не играть**, только тогда с большой вероятностью включение в игру будет добровольным. Даже если игровая практика привлекательна для ребенка, принуждение к ней существенно снизит эту привлекательность. Поэтому в отношении игры и в игре крайне важен недирективный тип общения взрослого (ответственного в учреждении за ситуацию) с детьми. Игру не вменяют, на игру приглашают, давая право отказаться. Это легко можно сделать вопросами: «будем играть сегодня?», «в какие игры будем играть?», «кто мог бы быть первым ведущим?». Это можно сделать, даже если воспитатель хочет решить задачу начала игры без ненужного, как ему показалось, промедления, которое может вызвать обращение к считалке, то есть берет инициативу на себя при выборе первого ведущего. Несмотря на то, что инициатива исходит от взрослого, она должна быть недирективна, и воспитатель говорит, вопрошая: «Вася, будешь первым в "Караване"?», а не утверждая: «Вася, будешь первым в "Караване"!» Если правильно объявить для ребенка такую возможность, то остается выбор за ним. Если произойдет назначение, то этот выбор отнимается и может вызвать протест не только данного ребенка, но и других детей. Тем более что это делается публично, с демонстрацией либо своей недирективности, либо своей директивности по отношению к ребенку и всем участникам!

2. Нужны ли аплодисменты или похвалы в игровых ситуациях? Нет игр, в которых правилами предусматриваются оценочные действия участников по отношению друг к другу. Все состояния в игре переживаются непосредственно, без внешних оценивающих факторов. Когда мы начинаем хвалить или оценивать ребенка в игре, мы переносим его внимание с непосредственного переживания удачи или неудачи на внешние ориентиры, внешних оценщиков, которыми мы становимся, выпадая из игры в оценочные действия, не предусмотренные правилами. Так, с ресурсов самооценки переключаем ребенка на ресурсы внешних оценщиков, особенно если это авторитетный воспитатель. В игре нет ценности достижения результата и, соответственно, его оценки, а есть ценность самого процесса пребывания в игре, собственно игра. Переживание радости в игре не нуждается во внешней оценке, надо учиться выражать свою радость не формальными процедурами (аплодисменты), а естественно (улыбкой, взглядом, возгласом, не выводящим участников из игры в оценочную позицию).

3. Очень ценным в народной игре является пение, сопровождающее действия и в «Караване», и в «Коршуне» (игры базовой детской программы). Установка на совместное действие и пение помогает ребенку научиться слышать голос другого и присоединиться к нему. Плавное протяжное пение облегчает эту задачу. У всех детей разные скорости реагирования и возможности подключения к звучанию. Плавность позволяет постепенно включиться всем. Поэтому хороводные игры, такие как «Караван», «Коршун», «Дударь», **надо стараться петь плавно**, без пробелов в звучании, а в «Коршуне» и диалог ведется медленно. Можно заметить, как медленный диалог позволяет на первой же игре, на 3–4 кону всем детям синхронизировать свое включение в диалог и говорить дружно (это важный опыт совместного действия, когда нужно услышать друг друга и присоединиться к общему диалогу!). В «Тетере» — другой ресурс, помогающий объединению, — ритм. Опыт работы с детьми показал, что у 6–7-летних детей есть проблемы с речевками в играх, где они присутствуют («Страшный зверь», «У медведя во бору»). Плавное пение вырабатывает недостающую способность услышать другого и присоединиться. Без спешки формируется в игре способность пребывать в многозадачной ситуации — шагать в ритм, держать равнение, петь вместе и при этом следить за разворачивающимся сюжетом. При этом большое значение имеет участие в новой игре достаточного количества опытных участников.

4. Воспитателю важно самому все время пребывать в игре, в ее сюжете вместе с детьми. Даже с нарушителями правил стараться действовать изнутри сюжета, таким образом возвращая

их в игру. «Коршун» — игра контрастов. Спокойный диалог, не предвещающий ничего страшного, помогает расслабиться участникам, чтобы впоследствии быстро мобилизоваться! Здесь происходит естественная тренировка регуляции процессов возбуждения и торможения. И группа, правильно играющая, поддерживает детей с проблемами переключения, помогая им приобрести необходимый опыт. Если некоторые дети, будучи коршунами, не могут в диалоге успокоиться, то можно объяснить, что мы, коршуны, коварные, должны делать вид, что дети нас не очень интересуют, чтобы потом неожиданно броситься и цапать в свои когти кого-то из них. Коршуны именно цапают и тащат, а не селят! Такое объяснение возможно именно внутри группы коршунов в ходе игры, оно не выводит детей за рамки игрового сюжета, а раскрывает его смысл. Лучше всего, будучи в кругу коршунов, самим правильно играть, показать коварство, а слов тратить как можно меньше.

5. Управлять игрой следует, не останавливая ее, а учитывая возникшие в игре обстоятельства. Например, если в игре «Суп» какой-то ребенок, играющий роль картошки, вдруг начинает выползать за круг, то можно подыграть ему, сказав, что, бывает, картошка выкатывается из кастрюльки и ее надо вернуть, при этом бережно затащить его опять в середину круга, восстановив игровую ситуацию, не выходя за рамки сюжета. Так и в «Вороне И.П.», если какой-то ребенок вцепился в лавочку и не хочет быть уведенным к Ворону, можно превратить его в пенек, в камень, который оказался в курятнике, сказав: «Ах, а мы думали, что это цыпленок, а это пенек какой-то в курятнике оказался!» Этим воспитатель, играющий роль Ворона, принимает решение ребенка о выходе его из игры (нарушив ее правила) и при этом не разрушает игру. Больше к этому ребенку Ворон не подходит. Или ситуация в «Пузыре», когда месим тесто, дети могут присесть или падать. Тут следует обратить внимание на то, что хорошее тесто не падает, а, наоборот, подходит! Чем заканчивается популярная игра «Пузырь»? Выпеканием пирожков! Печка **должна быть горячей**, то есть шлепки должны быть настоящими, а не «как бы...» Это больше всего и нравится детям в этой игре. Ребенок обретает здесь опыт физического контакта, меру допустимого, разрешенного правилами воздействия.

6. В «Вороне И.П.» дети, как правило, хорошо справляются с ролями Ворона и Хозяйки, очень индивидуально и непосредственно выражая свое эмоциональное отношение к ситуации («ну, не видал, так не видал!»). Каждый участник это сыграет по-своему, в том числе и воспитатель. Не следует репетировать эмоциональные реакции. Дети не изображают игру, а реально играют! А слова, конечно, надо знать в точности. Это нужно заучить, тут импровизация неуместна, ведь это — кумулятивная игра с предсказуемым ходом действия, что очень важно для малышей. Какое должно быть гнездо у Ворона? Хорошо бы, чтобы оно было четко ограничено, но из него были бы видны и слышны события на площадке. Это дает возможность детям в гнезде им сопереживать. Обычно эта граница состоит из ряда стульчиков, за которыми располагаются дети (не на стульчиках!). Важная деталь — стульчики, участвующие в игре, дети берут, ставят и возвращают на место наравне с воспитателями! Это поддерживает понимание того, что на игровой площадке все равны.

7. Важно сохранять доброжелательное отношение к нарушителям правил, твердо веря, что они невольные. Возможно, у ребенка изменилось настроение, он устал, а выйти из игры не может, открыто объявив о своем решении, решает пошалить, поиграть в свою игру на общей площадке. Если нарушения разрушают игру, то игра останавливается («Стоп игра!») и правила терпеливо и доброжелательно разъясняются, чтобы сохранить ребенка в игре. Если же ребенок продолжает играть свою игру, то его просят выйти из **нашей** игры. Хорошо, если это предложение нарушителям сделают сами дети. Так бывает, например, в игре «Тук-тук», когда два ребенка начинают играть друг с другом, пересаживая кого-то третьего к себе многократно. Или в «Караване» начинают многократно выбирать друг друга. После третьего такого действия дети сами дают понять, что,

хоть это и не запрещено правилами, но это никому не интересно, и нарушители, как правило, перестают шалить.

Если игры проводятся по инициативе и под контролем взрослого!

8. Тема шалости специально может прорабатываться на игровом занятии. Перед программой дети усаживаются для обсуждения, во что сегодня играем и будем играть или шалить (кто зачем пришел? **Чем одно отличается от другого**, хорошо ли другим, когда кто-то шалить начинает? Кто готов последить и шалуну намекнуть специальным знаком — клювиком, что он зарвался, перешел границы допустимого и начал шалить раньше оговоренного времени (клювик рисуем фломастером на ладошке самых сознательных «смотрящих»)? Хочется ли пошалить? Нужно ли выделить для этого специальное время? (5 мин за занятие!). В настоящей игре, свободной, всегда есть возможность пошатать границы, выйти из жесткого прототипа, как-то извернуться, чтобы и игру не нарушить, и себя показать, вести в нее что-то новенькое. Вот, например «тетера» порой так начинает водить, с ускорением, что ой-ой. А может просто ходить туда-сюда.

9. Отдельная тема — как выбирать совместно игры дня. Начинается все с того, что все орут, требуют свою игру, и воспитатель делает выбор, максимально удовлетворяющий всех, наблюдая за напряжением участников, мощностью их желания (можно и проголосовать). Надо переходить к тому, чтобы выбор окончательный делали старшие дети. Структурировать технологию выбора, чтобы каждый высказался, например, по одной-двум играм, всех услышали, и старший, более ответственный ребенок из группы выбрал 4–6 игр дня. Бесценный опыт принятия коллективного решения, не случайного, а разумного, с опорой на доверенного человека, которого можно выбирать каждый раз из старших хоть по считалке, хоть просто по очереди.

10. Главная же трудность взрослых участников и тем более инициаторов игры — освоить позицию **ведомого**, стать ведомым, рядовым участником игры, таким же непосредственным и шаловливым, как наши дети в игре. Только тогда создаются условия, в которых дети могут проявить и обрести инициативу, самостоятельность и ответственность за ситуации и в игре, и в жизни. Что собственно и является целью воспитания.

Литература

1. Коновалов А.Ю., Путинцева Н.В. Круг сообщества // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358 с.
2. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. doi:10.14515/monitoring.2020.1.02
3. Покровский Е.А. Русские детские подвижные игры. СПб: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. 184 с.
4. Святитель Иоанн Златоуст. Беседы на Матфея Евангелиста. Часть 1. М., 1781. Издание на церковно-славянском языке (с особо выделенными в беседах нравоучениями) [Электронный ресурс] // Заповеди. URL: <https://zapovedi.wordpress.com/3-златоуст/беседа-1-15/> (дата обращения: 28.05.2021).
5. Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 296–309. doi:10.17759/psylaw.20190903214
6. Теплова А.Б., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н. Проблемы внедрения фольклорной игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса (результаты и перспективы экспериментальной работы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 64–77. doi:10.17759/psylaw.2020100206

7. Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Концептуальный анализ игровых коррекционных ресурсов // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов / под общей редакцией Д.В. Сочивко. Рязань: Академия ФСИН России, 2019. С. 769–781.
8. Толковая Библия, или Комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов / под ред. А.П. Лопухина: В 7 т. Т. VI: Четвероевангелие. Изд. 4-е. М.: ДАРЪ, 2009. 1232 с.
9. Чернушевич В.А. Экспериментальное исследование психоэмоциональных ресурсов народных игр (фольклора) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. Том 4. № 1. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (дата обращения: 28.05.2021).
10. Чернушевич В.А., Куприянова Е.А., Бобрышова Е.И. Народная игровая культура как средство формирования норм общения в детском возрасте [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 2. С. 93–106. doi:10.17759/psylaw.2016060207

References

1. Konovalov A.Yu., Putintseva N.V. Krug soobshchestva. *Katalog psikhologo-pedagogicheskikh program i tekhnologii v obrazovatel'noi srede*. Moscow: Obshchestvennaya organizatsiya "Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii", 2018. 358 p. (In Russ.).
2. Leontiev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya = Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no 1, pp. 14–37. doi:10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.).
3. Pokrovskii E.A. Russkie detskie podvizhnye igry. Saint-Petersburg: Rech', Obrazovatel'nye proekty; Moscow: Sfera, 2009. 184 p. (In Russ.).
4. Svyatitel' Ioann Zlatoust. Besedy na Matfeya Evangelista. Chast' 1. Moscow, 1781. Izdanie na tserkovno-slavyanskom yazyke (s osobo vydelennymi v besedakh nravoucheniyami). *Zapovedi*. URL: <https://zapovedi.wordpress.com/3-zlatoust/beseda-1-15/> (Accessed 28.05.2021).
5. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Korrektsionno-profilakticheskii potentsial traditsionnoi igry (planirovanie eksperimental'nogo issledovaniya) = Traditional game's correctional and preventive potential (experiential research planning). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 296–309. doi:10.17759/psylaw.20190903214 (In Russ.).
6. Teplova A.B., Chernushevich V.A., Chuprakova N.N. Problemy vnedreniya fol'klornoi igrovoi praktiki kak korrektsionno-profilakticheskogo resursa (rezul'taty i perspektivy eksperimental'noi raboty) = Implementation issues of folklore game practice as a corrective and preventive resource (results and potential of experimental work). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 64–77. doi:10.17759/psylaw.202010 (In Russ.).
7. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Kontseptual'nyi analiz igrovyykh korrektsionnykh resursov. In Sochivko D.V. (eds.) *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskogo simpoziuma psikhologov*. Ryazan': Akademiya FSIN Rossii Publ., 2019, pp. 769–781 (In Russ.).
8. Lopukhin A.P. (ed.). *Tolkovaya Bibliya, ili kommentarii navse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogoi Novogo Zavetov: V. 7 t. T. VI. Chetveroevangeliye*. 4th ed. Moscow: DAR, 2009. 1232 p. (In Russ.).
9. Chernushevich V.A. Eksperimental'noe issledovanie psikhoemotsional'nykh resursov narodnykh igr (fol'klora) = An experimental study of psycho-emotional resources of folk games (folklore). *Psikhologiya i pravo = Psychological and Law*, 2014, no. 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (Accessed 28.05.2021) (In Russ.).
10. Chernushevich V.A., Kupriyanova E.A., Bobryshova E.I. Narodnaya igrovaya kul'tura kak sredstvo formirovaniya norm obshcheniya v detskom vozraste = Folk national culture as a means of forming norms of communication in childhood. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2016, no. 2, pp. 93–106. doi:10.17759/psylaw.2016060207 (In Russ.).

Информация об авторах

Чернушевич Владимир Анатольевич

заведующий, учебно-производственная лаборатория; 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/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Information about the authors

Vladimir A. Chernushevich

Head, Training Laboratory; Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Получена 20.10.2021

Received 20.10.2021

Принята в печать 20.11.2021

Accepted 20.11.2021

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

Роль студенческого сопровождения в реализации российско-финской программы «Умелый класс»

Ивашкова Д.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: dl2606@yandex.ru

Сагова Х.М.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9830-471X>, e-mail: ebryar@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению роли студенческого сопровождения в работе по адаптации финской краткосрочной программы формирования навыков «Умелый класс» (Skilful Class) на территории России. Программа реализуется в российских образовательных организациях в рамках совместных проектов Московского государственного психолого-педагогического университета и Института краткосрочной терапии г. Хельсинки (Helsinki Brief Therapy Institute). Реализация проектов осуществляется при сопровождении студентов-кураторов, участие которых, предположительно, положительно влияет на эффективность программы «Умелый класс». В статье взаимодействие детей и студентов-кураторов рассматривается с точки зрения общности их поколений, а также создания поддерживающего сообщества в процессе формирования навыков. Приведена информация о методологической основе программы, описан 15-шаговый алгоритм ее действия с обоснованием участия студентов-кураторов в его реализации. Указан ряд психологических проблем, для профилактики которых программа используется зарубежными и российскими специалистами.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, поддерживающее отношение, поколение Z, преемственность поколений, краткосрочная терапия, начальная школа, командная работа, освоение навыков, социально-эмоциональные навыки, программа «Умелый класс».

Для цитаты: Ивашкова Д.В., Сагова Х.М. Роль студенческого сопровождения в реализации российско-финской программы «Умелый класс» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 42–49. DOI:10.17759/bppe.2021180304

The Role of Student Support in the Implementation of the Russian-Finnish Program “Skilful Class”

Daria V. Ivashkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: dl2606@yandex.ru

Khava M. Sagova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9830-471X>, e-mail: ebryar@mail.ru

The article is devoted to the consideration of the role of student support in the adaptation of the Finnish short-term program of skills formation “Skilful Class” on the territory of Russia. The program is realizing in Russian educational organizations within the framework of joint projects of Moscow State University of Psychology & Education and Helsinki Brief Therapy Institute. The implementation of projects is realizing with the accompaniment of student-mentors, whose participation, presumably, has a positive effect on the effectiveness of the “Skilful Class” program. The article considers the interaction between children and student-mentors from the point of view of their generational community, as well as the creation of a supportive community in the process of skill formation. Information about the methodological basis of the program is given and the 15-step algorithm of its action is described, with the rationale for the participation of student-mentors in its implementation. A number of psychological problems for the prevention of which the program is used by foreign and Russian specialists are indicated.

Keywords: *interpersonal interactions, supportive attitude, generation Z, successive generations, brief therapy, elementary school, teamwork, skill acquisition, socio-emotional skills, “Skilful Class” project.*

For citation: *Ivashkova D.V., Sagova Kh.M. The Role of Student Support in the Implementation of the Russian-Finnish Program “Skilful Class”. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 42–49. DOI:10.17759/bppe.2021180304 (In Russ.).*

Введение

В настоящее время активно разрабатываются программы профилактики отклоняющегося поведения, совмещающие в себе различные современные подходы, которые учитывают потребности и ценности подрастающего поколения. Одной из таких программ является российско-финская программа «Умелый класс» (Skilful Class). В ее основе лежит методика «Детские навыки» (Kids’ Skills), созданная в 1990-х гг. под руководством финского психотерапевта Бена Фурмана [6; 7]. В настоящее время программа активно реализуется по всему миру, поскольку она решает ряд проблем, возникающих в младшем возрасте у большинства детей [4]:

- социальная дезадаптация;
 - остракизм;
 - различные формы девиаций в поведении;
-

- школьный буллинг и т.д.

Ориентированная на решение краткосрочная терапия (Solution Focused Brief Therapy) является методологической основой программы «Умелый класс». Главной особенностью данного подхода является ориентация на краткосрочное формирование нового поведения. Данная методика обладает рядом преимуществ:

- 1) возможность изменения при поддержке взрослых в ходе решения проблемы (взрослые видят потенциал детей и поддерживают их на всем пути к решению проблемы);
- 2) поиск конкретных шагов к планируемым изменениям (для того чтобы получить положительный результат, ребенок должен понимать, как именно он может достичь желаемого, в чем ему поможет ясное знание о решении проблемы);
- 3) будущее (ориентированность на положительный результат);
- 4) ресурсы, имеющиеся в настоящем (использование тех ресурсов, которые помогут в осуществлении реалистичных задач);
- 5) успех и результат прошлого (мотив к решению проблемы — опредмеченная потребность, поэтому ребенок должен видеть результат, чтобы сформировалась необходимая мотивация) [2].

Положительные отзывы зарубежных специалистов привлекли внимание к методике «Умелый класс» со стороны факультета «Юридическая психология» МГППУ. Начиная с 2019 г. благодаря установлению сотрудничества МГППУ с Институтом краткосрочной терапии г. Хельсинки (Helsinki Brief Therapy Institute) стало возможным исследование возможностей и эффектов данной программы при осуществлении профилактической работы с детьми различных возрастов. Важной особенностью данного процесса являлось участие студентов-кураторов, роль которых будет подробно описана в дальнейшем и рассмотрена с точки зрения влияния на эффективность программы.

Сама программа ранней профилактики девиантного поведения учащихся «Умелый класс» представляет собой 15-шаговый игровой алгоритм, который позволяет освоить социальные навыки из предложенного списка (6 общеклассных и 22 индивидуальных навыка), а также навык позитивного оценивания других, который формируется как элемент культуры поддержки [4]. Прохождение каждой ступени приближает ребенка к решению своей проблемы.

Роль студенческого сопровождения в 15-шаговом алгоритме программы «Умелый класс»

Рассмотрим участие студентов-кураторов в данном алгоритме.

Преобразование проблем в навыки. Студенты-кураторы совместно с другими взрослыми (родителями, преподавателями) помогают детям преобразовать возникшую проблему в навык, которым они могут овладеть. Совместная задача в данном случае — понять природу проблемы, чтобы в дальнейшем сформулировать необходимый навык. Такой подход позволяет акцентировать внимание не на самой проблеме как таковой, а на ее продуктивном решении.

Согласие на овладение навыком. После того как навык сформулирован, дети должны определить, согласны ли они его осваивать. В данном случае студенты-кураторы совместно с группой взрослых в ходе беседы с детьми определяют, верный ли сделан выбор. Также на данном этапе взрослые могут предложить свою помощь в формировании навыка, что заинтересует и значительно повысит эффективность процесса решения проблемы.

Исследование преимуществ навыка. На данном этапе студенты-кураторы и взрослые проводят беседу с детьми, в процессе которой определяются положительные моменты, преимущества, которые они получают в результате освоения умения: «Что хорошего будет в том, что вы сможете это делать?»

Обозначение навыка. На данном этапе взрослые и студенты-кураторы в формате беседы помогают придумать название выбранному навыку.

Выбор «существа силы». Взрослые и студенты-кураторы предлагают выбрать «существо силы», которое будет оказывать поддержку группе детей на протяжении всего пути.

Приглашение союзников. На данном этапе дети формируют для себя группу поддержки, в которую могут входить: родители и другие родственники, одноклассники, преподаватели, студенты-кураторы. Участие членов группы поддержки является необходимым элементом в освоении навыка.

Обретение уверенности. Для того чтобы дети старались научиться чему-либо, они должны поверить в то, что способны на это. Группа поддержки может провести беседу с группой, придать уверенность в собственных силах. Например, говорить о тех конкретных качествах, которые смогут убедить детей в том, что они сумеют справиться с поставленной задачей.

Планирование праздника победы. Одним из важнейших событий в рамках процесса освоения навыка является момент празднования. Работая по программе освоения навыков, мы заранее вовлекаем детей в планирование праздника, посвященного успешному овладению навыком. Так, например, дети могут обсудить с группой поддержки, как бы они хотели отметить это знаменательное событие. Также взрослые могут предложить свои идеи насчет праздника: куда бы дети хотели пойти в этот день, кого бы пригласили, какие угощения и напитки подавались бы на праздничный стол. Сам процесс планирования праздника является для детей дополнительным стимулом, который еще больше укрепляет их мотивацию к освоению навыка и применению его в жизни.

Уточнение элементов навыка. Для того чтобы процесс освоения навыка был более эффективным, дети должны осознавать, как они смогут применить свое новое умение в жизни. Для этого команда поддержки может предложить продемонстрировать его, например, в ходе ролевой игры.

Информирование окружающих. Дети положительно относятся к тому, что их сверстники и значимые для них взрослые в курсе того, что они развиваются, осваивают новые навыки. Поэтому можно сообщить окружающим людям о том, чему в данный момент обучаются дети. Это позволит социальному окружению помогать и поддерживать детей в их начинаниях, демонстрируя свою заинтересованность в происходящем. Стоит также отметить, что информирование общественности — не непременно условие обучения, а возможность.

Тренировка навыка. Для обучения новому навыку или усовершенствования уже имеющегося дети должны практиковаться, чтобы суметь применить его в реальной жизни. Для этого группа может сформировать совместную систему тренировок своих социальных и психологических умений, которые могут быть связаны с ролевыми и прочими играми или упражнениями. Также взрослые совместно со студентами-кураторами могут предложить какие-то свои варианты, помочь придумать свой индивидуальный набор упражнений, с помощью которых дети будут тренироваться реализации формирующегося или уже сформировавшегося навыка.

Разработка напоминаний. Для того чтобы сместить внимание с негативных сторон на положительные, понятия «рецидив», «откат назад» или «возвращение проблемы» следует заменять понятием «забывание». Суть в том, что в процессе овладения новыми навыками мы иногда временно теряем навык, который осваиваем. Это совершенно естественное явление, и его не нужно воспринимать как нечто негативное. Лучше рассматривать это просто как временную потерю или «забывание» навыка. В таком подходе есть определенное преимущество. Мы намеренно используем слово «забывание», чтобы повести разговор о том, как ребенку следует напоминать о его навыке, если он вдруг о нем забудет. Взрослые, студенты-кураторы и команда поддержки могут задать детям вопросы, при этом показывая свою заботу и внимание к возникшим трудностям: «Если вы вдруг забудете о своем навыке, как мы должны напомнить вам о нем?» Смысл в том,

чтобы вовлечь детей в принятие решения о том, как окружающие должны реагировать на эти моменты, неизбежные в процессе обучения. Самое главное — не дать детям или их родителям впасть в отчаяние и разочароваться, если произойдет временное забывание навыка.

Празднование успеха. Если группа детей и все окружающие люди согласны с тем, что навык освоен полностью или в достаточной степени, пора устраивать заранее запланированный праздник, который будет являться неким оповещением о том, что теперь вся группа владеет новым умением. Важной частью праздника должно стать выражение детьми признательности всем, кто участвовал в процессе обучения и поддерживал группу. «Кто помогал овладеть навыком?», «как помогали?» и «как бы вы хотели отблагодарить их?» — вот вопросы, которые вы должны задать детям, чтобы помочь осознать, какой вклад внесли в успех группы окружающие. Это позволит также сделать акцент на переменах, происходящих в группе.

Если все же дети не сумели освоить навык, стоит вернуться к девятой ступени и попробовать разбить сложное умение на несколько более простых и снова обсудить преимущества, которые даст овладение ими. Также стоит отвести больше времени на приятные и приносящие удовлетворение тренировки, а также убедиться в том, что взрослые, наиболее тесно контактирующие с детьми, действительно объединяют свои усилия, чтобы помочь в обучении.

Передача освоенного навыка другим. Одним из самых эффективных способов закрепления нового освоенного навыка является передача полученных знаний другим людям. Это возможность не только попрактиковаться в реальной жизни, но и продемонстрировать себя, что повысит самооценку детей. Также дети повышают свою репутацию от «страдающего какими-либо проблемами» до «обучающегося и развивающегося ребенка, способного преобразовать свою проблему в навык и освоить его».

Переход к следующему умению. После освоения одного группового навыка следует переходить к следующему, при этом приобретенный положительный опыт будет вселять в детей уверенность и усиливать мотивацию к продолжению обучения. И родителям, и детям полезно осознавать, что за одним навыком должны следовать другие. Это помогает родителям сохранять терпение и признавать тот факт, что ребенку нужно дать возможность овладевать навыками по одному. Для детей это полезно потому, что предвкушение освоения новых навыков дает им дополнительный стимул к освоению текущего.

Рассмотрев 15-шаговый алгоритм, мы осознали важность группы поддержки как носителя культуры поддерживающего отношения в реализации программы «Умелый класс». По мнению Б. Фурмана, формирование культуры поддерживающего отношения в игровом формате будет способствовать улучшению психологического микроклимата в классе и формированию у детей таких положительных качеств, как доброта, внимательность, чуткость, самостоятельность, спокойствие и др. [6; 7]. Также, по мнению Бена Фурмана, создание группы поддержки уменьшит количество издевательств в классе, поможет ребенку совладать со вспышками агрессии, истериками и другими эмоционально-поведенческими проблемами [7].

Выбираемые детьми навыки для обучения — это те умения, которых детям не хватает для адаптивного, эффективного решения затруднительной для них ситуации, находящейся вне их контроля. Помощь и поддерживающее отношение взрослого в процессе обучения необходимы ребенку для поддержания его психологического благополучия и более эффективного процесса освоения навыков.

Таким образом, формирование культуры поддерживающего отношения у детей, включенных в программу «Умелый класс», влияет на индивидуальное развитие личности, формирование у ребенка таких положительных качеств, как доброта, внимательность, самостоятельность. Также становится очевидным, что для успешного освоения ребенком коммуникативных навыков нужна

группа поддержки, состоящая из круга близких людей ребенка, например, одноклассников, родителей, преподавателей, студентов-кураторов.

Также немаловажным фактором в роли студенческого сопровождения является общность поколений, которая связывает студентов-кураторов МГППУ и детей.

К поколению Z относят людей, рожденных в 2000–2020 гг. [1]. Для людей, родившихся в этот период, характерен ряд личностных особенностей, которые могут выражаться как в повседневном межличностном взаимодействии, так и в учебном коллективе. Также эти особенности очень ярко проявляются во взаимодействии студентов-кураторов и детей. Например, люди поколения Z конкуренции предпочитают работу в команде [8]. Как мы отмечали ранее, если обратиться к методическим материалам программы «Умелый класс», то можно заметить, что она предоставляет нам описание 6 общеклассных и 22 индивидуальных навыков для последующего освоения их школьниками. Общеклассные навыки подразумевают, что новое поведение и привычки формируются под воздействием коллективного труда. Дети, находясь в рамках образовательного процесса, имеют возможность осваивать навыки, работая в команде. Данный аспект имеет большое значение в процессе реализации программы. Существуют научные труды, которые говорят о важности коллективной работы для повышения эффективности труда и достижения результативности [5]. Организатор реформ образования С.О. Шмидт отмечал важность товарищества как фактор повышения эффективности процесса воспитания [3]. Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что стремление к командной работе, которая является особенностью поколения Z, оказывает благоприятное влияние на ход самой программы, формирует культуру поддерживающего отношения в рамках образовательного процесса, а также оказывает влияние на личное взаимодействие кураторов и детей, повышая их вовлеченность в реализацию программы. Дети, ощущая командную поддержку, помогают друг другу в освоении навыков, а кураторы также включаются в процесс коллективной работы.

Также важной особенностью поколения Z является нацеленность на результат [8]. По причине того, что дети, рожденные в поколении Z, с детства имели неограниченный доступ к информации, они приобрели навыки по выделению, вычленению самой актуальной и важной информации. Медиа, СМИ, социальные сети на данном этапе времени предоставляют огромное количество информации, которое оказывает сильное психологическое воздействие на ребенка. Из-за этого навык по вычленению основной информации стал вынужденной мерой детей для того, чтобы адаптироваться в социальном пространстве. Стоит отметить, что кураторы, являясь частью поколения Z, как и дети, также имеют такой социальный навык в своем арсенале. В рамках программы «Умелый класс» реализация данного навыка происходит благодаря упомянутой нами ранее ориентированной на решение краткосрочной терапии.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что кураторы заинтересованы не только в совместном достижении поставленной цели, но и в поддержке ребенка на протяжении всего пути к решению проблемы, что является неотъемлемой частью программы. Эти особенности, присущие студентам-кураторам и детям, объединяет их силы и, по нашим предположениям, повышает эффективность реализации программы, что способствует процессу освоения выбранных навыков.

Выводы

Таким образом, освоение навыков в рамках программы «Умелый класс» способствует преодолению ряда эмоционально-поведенческих проблем у детей и формирует у школьников алгоритм действий, который помогает справляться с трудностями.

Благодаря данному теоретическому исследованию мы пришли к выводу о том, что студенты-кураторы могут повысить эффективность реализации программы за счет тесного взаимодействия с детьми. Их роль в реализации программы носит поддерживающий характер. В первую очередь, студенты демонстрируют детям свою готовность прийти на помощь в случае затрудне-

ний на любом этапе обучения навыкам. Студенты имеют возможность помогать детям в освоении 15 шагов на базе площадок, которые осуществляют реализацию программы. Также поддерживающее отношение кураторов стимулирует в детях интерес и желание преодолевать свои поведенческие и психоэмоциональные трудности.

В дополнение хочется отметить, что общность поколений детей и студентов-кураторов также оказала влияние на ход межличностного взаимодействия участников программы «Умелый класс» и увеличила эффективность ее реализации.

Заключение

Благодаря теоретическому исследованию роли студенческого сопровождения в реализации программы «Умелый класс» мы выяснили, что данная проблема требует дальнейшего изучения посредством эмпирического исследования влияния эффективности студенческого сопровождения на процесс освоения социально-эмоциональных навыков детьми. Внедрение данной технологии в общеобразовательный процесс также требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект [Электронный ресурс] // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1–10. doi:10.15838/tdi.2018.2.42.6
2. Михальский А.В. SFBT: Ориентированная на решение краткосрочная терапия. М.: Форум, 2015. 75 с.
3. Московская энциклопедия. Том 1. Лица Москвы: В 6 кн. М., 2007–2014.
4. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] / Чиркина Р.В. [и др.]. // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407
5. Сидоренко А.В., Старкова Е.И., Антошкина Е.А. Групповая сплоченность как фактор повышения эффективности деятельности коллектива [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. Т. 39. С. 111–115. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970349.htm> (дата обращения: 10.09.2021).
6. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 228 с.
7. Фурман Б. Навыки ребенка: Как решать детские проблемы с помощью игры. М.: Альпина Диджитал, 2012. 116 с.
8. Coates J. Generational Learning Styles. Kindle Edition. 2017.

References

1. Kulakova A.B. Pokoleniye Z: teoreticheskiy aspekt = Generation Z: theoretical aspect. *Voprosy territorial'nogo razvitiya = Territorial development issues*, 2018, no. 2 (42), pp. 1–10. doi:10.15838/tdi.2018.2.42.6 (In Russ.).
2. Mikhalsky A.V. SFBT: Oriyentirovannaya na resheniye kratkosrochnaya terapiya. Moscow: Forum, 2015. 75 p. (In Russ.).
3. Chirkina R.V. et al. Otsenka profilakticheskogo potentsiala tekhnologii "Umelyi klass" v formirovanii sotsial'no znachimykh navykov u detei = Evaluation of the Preventive Potential of the Technology for the Formation of Socially Significant Children Skills in the Skillful Class-Method. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Sidorenko A.V., Starkova E.I., Antoshkina E.A. Gruppovaya splochnost' kak faktor povysheniya effektivnosti deyatel'nosti kollektiva. *Kontsept = Concept*, 2017. Vol. 39, pp. 111–115. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970349.htm> (Accessed 10.09.2021) (In Russ.).

5. Furman B. Navyki rebenka v deystvii: Kak pomoch' detyam preodolet' psikhologicheskiye problemy = Kids' Skills in Action. A playful and solution-focused approach to solving children's problems. Moscow: Alpina non-fikshn, 2013. 228 p. (In Russ.).
5. Furman B. Navyki rebenka: Kak reshat' detskiye problemy s pomoshch'yu igry = Kids' Skills. A playful and solution-focused approach to solving children's problems. Moscow: Alpina Didzhital, 2012. 116 p. (In Russ.).
7. Moskovskaya entsiklopediya. Tom 1. Litsa Moskvу: V 6 kn. Moscow, 2007–2014 (In Russ.).
8. Coates J. Generational Learning Styles. Kindle Edition. 2017.

Информация об авторах

Ивашкова Дарья Владимировна

студент, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: dl2606@yandex.ru

Сагова Хава Магомедовна

студент, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9830-471X>, e-mail: ebryar@mail.ru

Information about the authors

Daria V. Ivashkova

Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: dl2606@yandex.ru

Khava M. Sagova

Student, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9830-471X>, e-mail: ebryar@mail.ru

Получена 14.10.2021

Received 14.10.2021

Принята в печать 14.11.2021

Accepted 14.11.2021

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

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

Психологический аспект феномена «личностные результаты образования»

Дубровина И.В.

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

В статье обсуждается актуальная проблема воспитания как фактора социального становления личности школьника, развития его духовно-нравственной культуры. В контексте проблем воспитания рассматривается сформулированный в стандартах школьного образования феномен «личностно-образовательные результаты» — качества личности школьника, которые должны быть сформированы в процессе обучения и которые должны составить основу психологической культуры его личности. Анализируются психолого-педагогические условия современного школьного образования, необходимые для достижения «личностных образовательных результатов», с точки зрения их соответствия сути самого образовательного процесса — единства и взаимозависимости процессов обучения и воспитания учащихся. Акцентируется внимание на создании в школе культурно-образовательной среды как основы социальной ситуации культурного развития учащихся, а также на феномене «культура межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса», играющего значительную роль в реализации такой среды.

Ключевые слова: образование, культура, обучение, воспитание, межличностное взаимодействие, культурно-образовательная среда.

Для цитаты: Дубровина И.В. Психологический аспект феномена «личностные результаты образования» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 50–62. DOI:10.17759/bppe.2021180305

The Psychological Aspect of the Phenomenon “Personal Results of Education”

Irina V. Dubrovina

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

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

The article discusses the actual problem of education as a factor in the social formation of the student's personality, the development of his spiritual and moral culture. In the context of problems of upbringing, the phenomenon of “personal-educational results”, formulated in the standards of school education, is considered — the qualities of the student's personality, which should be formed in the learning process and which should form the basis of the psychological culture of his personality. The article analyzes the psychological and pedagogical conditions of modern school education, necessary to achieve “personal educational results”, from the point of view of their compliance with the essence of the educational process itself — the unity and interdependence of the processes of teaching and upbringing of students. Attention is focused on the creation of a cultural and educational environment at school as the basis of the social situation of the cultural development of students, as well as on the phenomenon of “culture of interpersonal interaction of subjects of the educational process”, which plays a significant role in the implementation of such an environment.

Keywords: *education, culture, training, upbringing, interpersonal interaction, cultural and educational environment.*

For citation: Dubrovina I.V. The Psychological Aspect of the Phenomenon “Personal Results of Education”. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 50–62. DOI:10.17759/bppe.2021180305 (In Russ.).

Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, — значит вырастить угрозу для общества.

Б. Т. Вашингтон

В современных условиях форсированного технологического прогресса, быстро меняющегося социально-культурного мира, цифровизации образовательного процесса, сосуществования традиционных и дистанционных образовательных технологий, усложняющихся межпоколенческих отношений и пр. проблемы воспитания, культурного развития личности людей подрастающего поколения приобретают особую актуальность и становятся приоритетной задачей на всех этапах непрерывного образования.

Известно, что становление человека как человека начинается с первых минут жизни, идет вместе с его психическим, физическим, личностным развитием на протяжении дошкольного и школьного детства, отрочества, ранней юности и осуществляется в социальных институтах, главные из которых — семья, детский сад, школа. Именно школа «выпускает» молодых людей в самостоятельную жизнь. В вузы, на работу в различные учреждения, в армию, в загсы приходят выпускники школ — молодые люди с уже сформировавшимся мировоззрением, сложившимися цен-

ностными ориентациями, уровнем общей и психологической культуры личности, представлениями о смысле жизни и пр. Поэтому школа наряду с семьей несет ответственность за молодое поколение страны.

Система образования после весьма долгого перерыва снова обратила внимание на важность проблемы воспитания молодого поколения и сложность ее решения в современных социокультурных условиях. В стандартах школьного образования обозначены качества личности школьников, которые должны быть сформированы в процессе обучения:

- ответственное отношение к учению;
- готовность и способность к саморазвитию, самообразованию;
- осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку;
- освоение социальных норм и правил поведения;
- развитие морального сознания;
- развитие коммуникативной компетентности и др.

Развитие этих качеств определено как суть центральной линии развития школьника — освоение им предметного мира и мира отношений с социальной действительностью, с окружающими его людьми, со своим собственным внутренним миром. Как необходимое достижение образования, которое обуславливает культурное развитие личности учащихся, заинтересованность в получении знаний, активное сопротивление нравственному цинизму, нарушению социальных норм поведения, неуважению людей и др.

В системе образования много разных служб, психологическая служба — одна из них. Задача сотрудников психологической службы — вместе с другими специалистами, работающими в школе, разрабатывать и обеспечивать условия, необходимые для формирования и развития личностно-образовательных результатов. Из-за отсутствия необходимых социальных и психолого-педагогических условий ученик может испытывать трудности в присвоении и объективизации высших общественных ценностей, норм. У него, как подчеркивает Е.Б. Старовойтенко, не образуется для этого внутренних предпосылок: тонкого социального мышления, живого и чуткого нравственного сознания, рефлексивной способности, художественного воображения. Но именно они делают возможным перевод идеальных моделей воспитания в реальность жизненных отношений и в план самовоспитания личности [11].

В связи с феноменом «личностные образовательные результаты» и условиями его реализации возникает много вопросов, ответы на которые следует искать в пространстве проблем взаимоотношений культуры и образования, обучения и воспитания как взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов непрерывного образования. Один из важных аспектов этой проблемы — аспект межличностного взаимодействия всех взрослых участников образовательного процесса между собой и с учащимися.

Культура и образование

Культура и образование взаимосвязаны (во всяком случае, так должно быть): культура определяет смысл, ценность и содержание образования, образование сохраняет культуру, передает ее из века в век, обогащая и совершенствуя ее, внося свой вклад в развитие накопленной и наследуемой материальной и духовной культуры. Вместе культура и образование определяют не только сущность и общий уровень развития общества, но и оказывают влияние на каждого человека, на перспективы его социального и личностного развития, задают ту или иную направленность его сознания, ценностей, поведения.

Школьные годы являются сензитивным периодом для приобщения растущего человека к культуре и формирования его мировоззрения в контексте этой культуры. Культура, ориентированная на развитие созидательных начал в человеке, на приобретение им нравственных качеств,

необходимых для жизни в обществе, «как бы предоставляет человеку инструментарий, соответствующее материальное оснащение и духовное оборудование для его поведения и деятельности», — замечает В.П. Зинченко [6, с. 13].

Однако, передача культурного, духовного наследия от одного поколения к другому не осуществляется автоматически. Школьное образование по своей сути призвано помогать ученику войти в мир культуры, постепенно раскрывая ему смысл бытия человека в мире через понимание характера и способов его гуманистического взаимодействия с этим миром.

Взаимосвязь образования с культурой обеспечивает влияние обучения на позитивное интеллектуальное и личностное развитие ученика, является условием его культурного развития. Ведь что такое содержание любого учебного предмета? Это особая форма культуры, которая вводит ребенка на доступном для его понимания уровне в пространство своих культурных смыслов, значений, ценностей, тем самым расширяет его мировоззренческий горизонт, создает условия для развития, предоставляет ему возможность выбора своего места в жизни. Усвоение этих смыслов и ценностей знаменует собою развитие человека, потому что «в культуре представлена важнейшая способность человека и всего «человеческого рода» — способность к саморазвитию» [9, с. 25]. Жаль только, что психология как наука о человеке в этом общем поликультурном пространстве не представлена, и среди базовых ценностей культуры, которые формируются в школьном возрасте, сам человек как ценность отсутствует. Между тем, учебный предмет «психология» может рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника — это постепенное введение взрослым ребенка (в соответствии с его возрастом) в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих и социальных отношений, в мир чувств и переживаний, в мир знаний и культуры [5].

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

Обучение и воспитание

Проблема развития личности в процессе обучения, проблема влияния обучения на формирование личностных качеств учащихся не нова. Мыслители и педагоги прошлого указывали, что любое образование аккумулирует два взаимосвязанных педагогических процесса — обучение и воспитания, что обучение всегда является в той или иной мере воспитывающим. Так, например, немецкий педагог И. Ф. Гурбарт еще в позапрошлом веке утверждал: «Обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств» [3, с. 199]. Учение — есть могущественный орган воспитания, утверждал К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, что обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека. «...Наука нужна не для одного только приобретения сведений, — писал Н.И. Пирогов, — в ней кроется, — иногда глубоко, и потому для поверхностного знания незаметно, — другой важный элемент — воспитательный» [10, с. 229].

Л.С. Выготский обосновал положение о том, что обучение, и воспитание ведут за собою психическое развитие ребенка. При этом, обучение направлено, прежде всего, на развитие того, что дала человеку природа, что уже присуще индивиду, — на развитие его потенциальных способностей, восприятия, мышления, речи, воображения и др. Воспитание же направлено на развитие «социальных начал» растущего человека, которых у него еще нет, но которые заложены в общественной среде — в нравственных нормах и нравственных качествах людей. «В ребенке потенциально заключено множество будущих личностей, — замечает Л.С. Выготский, — он может стать и

тем, и другим, и третьим. Воспитание ... из человека как биотипа ... формирует человека как социотипа» [2, с. 93].

Воспитание — это помощь растущему человеку в развитии его потенциальных возможностей, в развитии культуры его мышления и культуры чувств, культуры духовной жизни и культуры поведения, культуры взаимоотношений с разными людьми и пр. Именно «врастание» ребенка в культуру является развитием в собственном смысле слова». А потому «история культурного развития приводит нас вплотную к вопросам воспитания» [2, с. 292]. Причем, «вхождение в культуру» растущего человека Л.С. Выготский во многом связывал с его эмоциональным развитием, подчеркивал, что всякое обучение возможно постольку, поскольку оно опирается на эмоциональный отклик ребенка.

Современное школьное образование в большей степени акцентирует свое внимание, а следовательно, и внимание учителей и психологов на проблеме успеваемости школьников, усвоения ими знаний, подготовки к сдаче ЕГЭ. Чувства и переживания школьников нередко остаются незамеченными. А ведь растущий человек воспринимает мир, в том числе мир образования и мир отношений с людьми, понимает его и относится к нему сквозь призму своих переживаний. Трудно решаемые проблемы культурного развития нередко возникают в связи с общей скудостью эмоциональной сферы многих сегодняшних школьников, развитием которой никто всерьез не занимается. Дефицит эмоционального компонента развития сужает сферу духовного отношения к жизни. Например, не подкрепленные эмоциями понятия, заключенные в такие слова, как совесть, достоинство, честь, доброта, чуткость, благодарность и др., кажутся им устаревшими и не соответствующими нашему рациональному и расчетливому времени. Не случайно Л.С. Выготский предупреждал об опасности «эмоционального невежества» и утверждал, что:

- сам процесс освоения любых знаний в процессе обучения должен пониматься как средство «вхождения в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и социальных начал в человеке» [2, с. 241];
- «преподавание предметов — географии, истории и др. — должно выйти за пределы сухих логических схем и стать предметом и работой не только мысли, но и чувства» [1, с. 141];
- «только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика, все остальное есть мертвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [1, с. 142].

Эту же мысль, «выстраданную» в процессе богатейшего педагогического опыта, высказывает В.А. Сухомлинский. Он отмечает, что отсутствие единства эмоционального воспитания и рационального познания мира является одним из самых живучих и самых опасных источников равнодушного отношения к знаниям, природе, людям, в целом — к окружающему миру.

Ум и чувства должны развиваться равномерно. Развитие одного вне развития другого ведет к ущербности формирования личности, к ее недоразвитию. Чувства органично связаны с познавательными процессами. «Источник желания учиться — в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссяк, никакими приемами не заставишь ребенка сидеть за книгой» [12, с. 57]. Особенно важными являются нравственные чувства, каждое из которых — сложнейшее единство размышлений и переживаний.

В отечественной педагогике был сформулирован и обоснован принцип «воспитывающего обучения». Согласно этому принципу, «воспитывающее обучение — обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием их личности». Воспитывающее обучение предполагает не только правильное усвоение учащимися знаний о природе и общественной жизни, о моральных нормах поведения, но и обязательно требует формирования личностного отношения школьников к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на основе этих понятий своих взглядов и отно-

шений, убеждений. Реализацию принципа воспитывающего обучения можно считать важным условием достижения личностных результатов образования.

Урок в контексте «воспитывающего обучения»

Каждый урок по любому учебному предмету, реализуемый с позиции воспитывающего обучения, следует рассматривать как «организованное педагогом духовное общение, содержанием которого является научное знание, а ключевым результатом становится интеллект каждого субъекта урочного общения, духовное обогащение» [7, с. 11].

Очевидно, прав В. Мединский, замечая, например, что «история нужна школьникам не только как перечень событий, дат, названий. На уроках истории должна ткаться нить, связывающая ныне живущих с предками, формироваться чувство уважения, сопричастности и любви к истории своего народа. А чувство — это уже не про знание, а про воспитание» («Аргументы и факты» №24, 2021).

Овладение родным языком значимо для решения не только лексических, грамматических, но и нравственных и эстетических проблем. Язык — одно из самых главных условий развития культуры, основное средство всего образования — и обучения, и воспитания. На уроках русского языка важно пробудить у учащихся интерес, уважение и любовь к речи, к слову. Сейчас речь у многих школьников развита недостаточно. А между тем развитие речи — это развитие мышления, а развитие мышления — это развитие культуры отношений к себе, людям, миру.

Особое место в культурном развитии, в воспитании школьников занимают (должны бы занимать) уроки литературы. По мнению Ю.М. Лотмана, литература несет в школе основную долю того важнейшего дела, которое К.Д. Ушинский называл воспитанием души. Литература предшествует развитому жизненному опыту растущего человека, формирует его сознание и мировоззрение в пору его наибольшей впечатлительности. Литература включает целый комплекс «механизмов» духовности: разум, эмоции, воображение и фантазию, который создает эффект присутствия в «предлагаемых обстоятельствах», требующих отношения к происходящему, и пр. В художественных образах отражается внутренний мир человека, разнообразие человеческих характеров и судеб. Классические литературные образы передают не только отдельные человеческие черты, стороны его личности, а человека как целого, во всей его сложности, противоречивости и многообразии. Тем самым у читающего человека обогащается собственный духовный опыт, он начинает постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретает опыт сочувствия, сопереживания людям. Это особенно важно сейчас в связи с тем, что школьники стали мало читать, что у них мало знаний о психологии человека.

Чтение классической литературы, в которой человек предстает в богатстве и сложности своих мыслей, чувств, переживаний, планов, сомнений и пр., нередко заменяется легким чтивом издающихся для школьников, так называемых, кратких пересказов (переложений) основного сюжета классических произведений. Например, в книжке «Все произведения школьной литературы в кратком изложении» (Ростов н/Д: Феникс, 10-е изд.) на 400 страницах пересказаны произведения русской классики от «Слова о полку Игореве» до Юрия Казакова и Валентина Распутина. Пересказ «своими словами» классических текстов тормозит развитие речи учащихся, не способствует обогащению их языка — главного показателя культуры человека, не способствует пониманию характеров и судеб людей и общества. Такое знакомство с литературой не вызывает у учащихся ни желания читать, ни потребность иметь и обосновывать свое мнение, сопереживать, спорить или соглашаться с автором, героями литературного произведения.

Замену оригинальных созданий пересказом их содержания обычно объясняют трудностью понимания школьниками классических произведений. Однако эти сложности скорее определяются стандартами гуманитарного образования. По справедливому утверждению М.К. Мамардашвили, важно подходить к тексту не как к мертвому грузу учености, а как к чему-то живому, в чем

бьется пульс мысли и чувства [6, с. 45]. Пробуждение на уроках живого чувства и живой мысли учащихся во многом зависит от отношения самого учителя к литературному произведению.

Степень влияния обучения на личностное развитие учащихся определяется не отдельными, даже яркими уроками или «воспитательными моментами», а всей системой образовательного процесса, всем содержанием преподаваемых знаний, их направленностью, организацией и методами учебной работы. Так, существенным элементом, необходимым для получения личностно-образовательных результатов, являются школьные учебники во всей своей совокупности.

Учебник создает определенную «зону личностного развития» школьника: реализует общение ребенка с мудрым взрослым, хорошо знающим как саму научную дисциплину, так и возраст ребенка, к которому обращен учебник, и условия, необходимые для развития школьника в контексте изучения данного учебного предмета.

Сотрудничество взрослого со школьником (через учебник) — один из центральных факторов культурного развития ребенка. Работа учащихся с текстом учебника, как на уроке, так и дома, создает благоприятные условия для развития его познавательных интересов и способностей, научного мировоззрения, эмоционально-волевой сферы, нравственных установок, личности в целом. Поэтому используемые в учебниках примеры, задания, иллюстративные материалы должны отвечать этическим и эстетическим нормам, способствовать развитию общечеловеческих ценностей, в том числе установки на толерантность — желание и умение уважать людей.

Особую ответственность авторы несут за язык, которым написан учебник. Задача любого учебника — не только передача знаний, но и воспитание вкуса, любви к родному языку. Язык учебника, как и язык учителя, является орудием образования и воспитания. На языке учебников, книг дети учатся уметь устно и письменно выражать свои мысли. Тем самым воспитывается культура их речи. Поэтому так важно, чтобы содержание учебников излагалось языком грамотным, литературным, ясным, точным, простым, доступным возрасту, чтобы оно обогащало и расширяло словарный запас школьников [5].

Не только урок и учебник, но и оценка, которую получает школьник на уроке, и отметка как ее выражение имеют отношение и к знаниям, и к развитию его личности. Оценка по учебному предмету направлена на выработку у школьников умения оценивать свои знания, результаты своей деятельности. Постепенно развивается самооценка. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что понимание ребенком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих.

От профессионального уровня педагогической оценки в большой мере зависит, какое направление примет развитие локуса контроля ребенка: внутреннее — когда человек считает, что его успехи и неудачи зависят в первую очередь от него самого, или внешнее — когда человек относит свои успехи и неудачи на счет внешних причин и др. [5].

Если мы говорим о «воспитывающем обучении», то, очевидно, существует и «обучающее воспитание». Так, например, при воспитании коммуникативной компетентности подростков важно, чтобы они не только поняли смысл общения, суть коммуникативной деятельности. Важно не только помочь им воспитать необходимые для позитивного общения качества личности, но и научить их грамотно и культурно действовать в ситуации общения:

- уметь слышать собеседника, проявлять к нему уважение,
- проявлять интерес к обсуждаемым проблемам, мнению собеседника, не навязывать ему своих вкусов, привычек, проявлять деликатность,
- владеть развитой, грамматически правильной, логически выстроенной речью, культурными навыками ведения спора,
- уметь тактично ответить на «задевающие» реплики,

- уметь познакомиться с заинтересовавшим человеком,
- владеть культурными способами выражения чувства благодарности, симпатии, соболезнования, просьбы или предложения о помощи, несогласия и др.
- уметь воспринимать как вербальную, так и невербальную речь, а теперь и аудиовизуальную информацию,
- культурно пользоваться мобильным телефоном, интернетом как средством общения и др.

Иными словами, достижение личностных образовательных результатов предполагает постоянное и повсеместное взаимопроникновение процессов обучения и воспитания. Однако эти процессы нередко рассматриваются и осуществляются отдельно друг от друга: разрабатываются стандарты обучения, проводятся воспитательные мероприятия. Каждое из них само по себе, наверное, полезно, но нередкое отсутствие взаимной связи между ними и их взаимообусловленности снижает эффективность их позитивного влияния на личностное развитие школьников, препятствует созданию в школе необходимой культурной образовательной среды.

Культурная образовательная среда школы становится социальной ситуацией культурного развития учащихся при условии не только позитивного взаимодействия всех образовательных учебно-воспитательных процессов, но и позитивных межличностных отношений учителей, психологов между собой, с детьми и их родителями.

Межличностное взаимодействие

Мы хорошо знаем, что основная характеристика условий, которые обеспечивают развитие, связана с понятием «социальная ситуация развития». Ее основу составляют переживания человеком среды своего обитания и себя в этой среде. При этом Л.С. Выготский отмечал, что среда по социальному вектору воздействия может как содействовать, так и препятствовать процессу становления личности. Все зависит от культурной наполненности среды. Смысл и содержание культурной среды составляют общечеловеческие ценности — достижения в области науки, искусства, литературы, философии, нравственности, просвещения, общения, межличностного взаимодействия и пр. Культурная среда способствует развитию таких качеств личности, которые помогают растущему человеку не только устанавливать позитивные взаимодействия со всеми многочисленными видами окружающей среды: социальной, природной, образовательной, семейной, товарищеской и пр., — но и противостоять различным негативным влияниям.

В школе культурную среду, благоприятную для достижения личностных результатов образования, создают взрослые: учителя, психологи, социальные педагоги, родители, администрация, — на основе принципов культурных межличностных отношений:

- взаимного уважения человека к человеку, уважения его возраста, профессионального и социального статуса,
- внутренней порядочности и, как результат, доброжелательности в отношениях;
- понимания важности и уважения эмоциональных переживаний и чувств;
- уважения правил, традиций, культурных и социально значимых событий, существующих не только в стране, но и в школе, и в семьях учителей и учащихся;
- участия в общественной жизни школы, страны (города, поселка);
- позитивного подхода к решению возникающих проблем;
- ответственности, мотивом которой, по утверждению Ю.М. Лотмана, выступает не столько профессиональный долг, юридическая ответственность, страх наказания и потеря профессии, сколько духовная субстанция в виде доверия, которое люди оказали тебе [8]. И др.

Создание такой среды возможно только на основе позитивного взаимодействия всех сотрудников школы. Обеспечивает такое взаимодействие администрация образовательного учреждения, если, конечно, возглавляет ее профессиональный педагог, а не менеджер.

Взаимодействие людей — сложный психологический феномен, в основе которого лежат целостные системы взаимных действий и реакций, между которыми возникает причинная зависимость (Г.М. Андреева). Взаимодействие включает в себя ряд необходимых компонентов: особенности восприятия партнерами друг друга; обмен мыслями, знаниями, идеями; обмен действиями; обоюдное желание и умение верить, доверять друг другу и пр. Только в совокупности эти компоненты обеспечивают взаимопонимание людей. А это и есть главное, именно взаимопонимание и доверие определяют полноценное взаимодействие. Если люди не понимают друг друга или не доверяют, ни о каких взаимных действиях не может быть и речи.

Непонимание — одна из самых распространенных ошибок в общении и во взаимоотношениях взрослых друг с другом и со школьниками. Прежде всего, взрослые не всегда понимают самих себя и своих коллег в контексте современной социо-культурной действительности. Затем не понимают ученика как растущего и взрослеющего человека именно в этой действительности. Часто не понимают последствий своего непонимания и по отношению к ученику, и по отношению к коллегам и к самому себе.

Только доверие друг другу, взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний учителя, психолога, социального педагога в подходе к ученику, их тесное сотрудничество на равных на всех стадиях работы и с отдельными школьниками, и с детскими коллективами — необходимое условие для эффективной работы образовательного учреждения.

Культурное взаимодействие взрослых вводит школьников в психологическую культуру человеческих отношений и служит одним из источников развития их внутренней культуры, так как формы поведения и отношений взрослых воспринимаются ими как допустимые и одобряемые обществом, а следовательно, могут стать образцом для подражания. «Способности и качества личности, — утверждает В.В. Давыдов, — складываются и развиваются в процессе онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослыми при определяющей роли воспитания и образования» [4, с. 138]. Поэтому так важно, среди каких взрослых проходит процесс непрерывного образования растущего человека. Хорошо понимающий самую суть детства Л.Н. Толстой отмечал, что на детей в сто раз сильнее действие оказывает наблюдение над жизнью взрослых, чем их беседы.

Для психолога взаимодействие с учителями составляет одно из важнейших условий эффективности его работы. Успех этого взаимодействия зависит как от уровня доверия психологу и как профессионалу и как человеку, так и от понимания психологом сути педагогической деятельности учителя. Причем сути его не только как преподавателя того или иного учебного предмета, а сути самого феномена «современный учитель», психологии, культуры человека, который в настоящее время весьма непростое время осуществляет образовательный процесс.

Для психолога важно осознание того, что успешное решение сложных задач обучения и воспитания зависит от деятельности всего педагогического коллектива, от каждого учителя, его профессионального мастерства, эрудиции, культуры. Поэтому любые преобразования школы должны начинаться с укрепления позиции учителя. Именно учитель реализует то, что предусматривают новые образовательные инициативы, в том числе, и необходимые достижения личностных результатов образования.

Каждый учитель-предметник является персонифицированным посредником между культурой, накопленной человечеством в определенной области науки, и растущим человеком, вступающим в этот огромный мир культуры и знания. Каждый урок является сложнейшим психолого-педагогическим и культурно-социологическим феноменом и моментом воспитания, если на нем в контексте изучения учебного материала происходит интеллектуальное и эмоциональное взаимодействие двух личностей (несмотря на то, что в классе — 25–30 человек) — ученика и учителя. Позитивное взаимодействие учителя и ученика достигается при условии обоюдного доверия, же-

лания и умения верить друг другу. Ю.М. Лотман очень точно выражает эту мысль; «Для того, чтобы я мог тебя обучать, т.е. передать тебе знания, мало того, чтобы я хотел передать, нужно еще, чтобы ты хотел принять. Обучение подразумевает, что один хочет учить, а другой хочет учиться» [8, с. 158].

Каждый классный руководитель — не только учитель-предметник, но и посредник между обществом, с его социальными законами жизни, и школьником в освоении культуры общения, поведения, межличностного взаимодействия. Он обладает большими, не всегда, к сожалению, реализуемыми возможностями представлять и защищать интересы ученика как взрослого человека и формирующейся личности; создавать условия для раскрытия потенциальных способностей и развития позитивных особенностей каждого; для развития товарищеских отношений и межличностного «живого» общения учащихся, в том числе, отношений между мальчиками и девочками — важнейшего фактора их социализации; для доверительного, нерегламентированного общения учащихся со взрослыми, в ходе которого могут подниматься и решаться важные моральные, нравственные и этические проблемы. И др.

Чем ярче и самобытнее личность учителя, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значимо его позитивное влияние на формирующуюся в едином учебно-воспитательном процессе личность ученика.

Однако это влияние может состояться только тогда, когда учитель для ученика — уважаемый человек. Поэтому очень важно укреплять авторитет учителя в глазах учеников, их родителей, педагогического коллектива, общества в целом, поддерживать учителя не только как мастера педагогического труда, но и как личность.

Важно помочь самому учителю, особенно молодому и неопытному, осознать свое чрезвычайно ответственное положение перед детьми, обществом, перед настоящим и будущим страны, поддержать и укрепить его чувство уверенности в себе:

- помочь ему понять свою неординарность, раскрепостить свои эмоции, способствовать утверждению чувства собственного достоинства;
- стремиться к созданию такой психологической атмосферы в школе, в которой учитель чувствовал бы себя спокойным, необходимым, получал бы удовлетворение от занятий с детьми, дружеского общения с коллегами, делового анализа своей профессиональной деятельности со стороны администрации;
- обращать внимание учеников, родителей, коллег на его сильные стороны как профессионала и личности. Школа должна гордиться своими учителями;
- развивать уважение родителей к учителю, объяснять им, что это уважение очень важно не только для интеллектуального, но и для личностного развития их ребенка.

Позитивное профессионально-личностное взаимодействие психолога с учителями, социальными педагогами, родителями содействует созданию такой образовательной среды, которая становится социальной ситуацией культурного развития школьников, благоприятной для достижения ими личностных образовательных результатов. Такая среда определяется сформированной потребностью всех взрослых субъектов образовательного процесса во взаимодействии на основе профессионального понимания того:

- насколько содержание, методы и средства обучения и воспитания реализуются с учетом психологических закономерностей не только возрастного, но и индивидуального развития школьников;
- в какой степени эти средства опираются не только на уже имеющиеся возможности, способности, умения учеников, но и задают перспективу их дальнейшего развития;
- всегда ли обращается доброжелательное внимание на чувства и переживания школьников;

- насколько взрослые в работе со школьниками разного возраста акцентируют внимание на формирование у них:
 - а) интереса к окружающей жизни, стремления и умения учиться, потребности и способности к самостоятельному добыванию знаний,
 - б) интереса и уважения к взрослым и сверстникам,
 - в) чувства собственного достоинства. (В.А. Сухомлинский отмечал: «Одна из важнейших задач состоит в том, чтобы в процессе овладения знаниями каждый ребенок переживал чувство гордости. Учитель не только открывает мир перед учеником, но и утверждает ребенка в окружающем мире как активного творца, создателя...» [12, с. 115]);
- понимают ли взрослые, что:
 - а) во взаимодействие с самыми разными «внешними» мирами (средами): образовательным, семейным, коммуникативным и пр., — вступает формирующийся внутренний мир школьника, который сложен и уникален, имеет свои особенности на разных этапах взросления, и не принимать его во внимание нельзя,
 - б) для каждого школьника любого возраста, не только для одаренного ребенка или ребенка с ограниченными возможностями, так важно внимание взрослого — учителя, психолога, — обращенное лично к нему, так важен успех в значимой для него деятельности,
 - в) складывающееся позитивное отношение к учению и школе зависит от множества факторов, два из которых — развитие познавательного интереса и возможность соприкоснуться в процессе учебной деятельности с абсолютной ценностью человеческих отношений,
 - г) контекст неуспешности лишает образовательную ситуацию развивающего потенциала.

Формирующаяся личность растущего и взрослеющего человека не может быть понята и не может рассматриваться вне развития его способностей. Быть способным — это не исключение, а правило при профессионально грамотной организации условий жизни и развития школьника. Л.С. Выготский подчеркивал, что задача всякого творческого воспитания во всех нормальных случаях должна исходить из наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом направлять воспитательные воздействия, чтобы развить и воспитать эти возможности [1]. Растущему человеку необходимо дать шанс, возможность почувствовать, что в него верят. И смысл деятельности психологической службы в школе заключается не столько в поиске, ну, хотя бы, не только в поиске одаренных детей, а в создании условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным, талантливым хотя бы в одной из многочисленных сфер человеческой деятельности. Важно обращать внимание учащихся не только на их недостатки, но и на их достоинства, поддерживать в школьниках более позитивные мысли и чувства о самих себе, зарождающуюся гордость собой как человеком.

Краткое «прикосновение» к проблеме личностных образовательных результатов и условий их реализации показывает ее сложность, многоаспектность и неразработанность. Решение проблемы связано с потребностью критически посмотреть на то, что происходит в системе образования, быть может, иначе расставить акценты, внимательно проанализировать цели и ценности, на которые ориентировано образование. Для решения этой очень важной и актуальной проблемы необходима совместная работа на основе культурного взаимодействия ученых, методистов, авторов учебников, учителей, психологов, социальных педагогов и др.

Психолог заинтересован в профессиональном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса по проблеме культурного развития учащихся как необходимого условия достижения личностных образовательных результатов, но не всегда умеет его организовать. Все еще не решена задача, которую в свое время сформулировал Л.С. Выготский: «Педагогическая психология становится чрезвычайно действенной наукой. Она не ограничивается чисто теоретическими задачами постигнуть и описать природу воспитания, открыть и формировать его законы. Она должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» [1, с. 87].

Решение сложных задач воспитания школьников требует кроме многого прочего специальной профессиональной подготовки школьных психологов, направленной на:

- развитие у студентов способностей и формирование умений анализировать и преобразовывать вместе с коллегами образовательную среду с точки зрения ее соответствия культурному развитию учащихся;
- развитие у будущих школьных психологов уважения и интереса к самобытности другого человека как профессионала и как личности. Их учат «сопровождать» деятельность учителей и не учат сотрудничеству с ними, организации и проведению совместной деятельности;
- осознание студентами сущности взаимодействия людей и формирование потребности в таком взаимодействии. Стоит прислушаться к предупреждению Ю.М. Лотмана о том, что надо научиться говорить с другими, которые совсем иначе думают. Надо научиться ценить других людей за то, что они другие, совсем не требовать, чтобы они были похожи на нас... У нас нет культуры ценить другого человека, мы все хотим, чтобы он был такой, как я, чтобы мне с ним было легче разговаривать [6].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991. 475 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. 442 с.
3. *Герbart И. Ф.* Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении. М.: Изд. М.Л. Тихомирова, 1906. 360 с.
4. *Давыдов В.В.* Личности надо «выделаться» // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. М., 1979. С. 109–139.
5. *Дубровина И.В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: МПСУ, 2014. 464 с.
6. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2003. 431 с.
7. *Культура современного урока / Под ред. Н.Е. Щурковой.* М.: Педагогическое общество, 2000. 112 с.
8. *Лотман Ю.М.* Воспитание души. СПб: Искусство-СПб, 2005. 624 с.
9. *Межуев В.М.* Современное знание о культуре. СПб: СПбГУП, 2008. 32 с.
10. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. 704 с.
11. *Старовойтенко Е.В.* Культурная психология личности. М., 2007. 318 с.
12. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Л., 1974. 288 с.
13. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М., 2004. 576 с.

References

1. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow, 1991. 475 p. (In Russ.).
2. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. Moscow, 1984. 442 p. (In Russ.).
3. *Gerbart I. F.* Glavneishie pedagogicheskie sochineniya v sistematicheskom izvlechenii. Moscow: Izd. M.L. Tikhomirova, 1906. 360 p. (In Russ.).
4. *Davydov V.V.* Lichnosti nado “vydelat’sya”. In R.I. Kosolapov (ed.). *S chego nachinaetsya lichnost’*. Moscow, 1970, p. 109-139 (In Russ.).
5. *Dubrovina I.V.* Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya. Moscow: MPSU Publ., 2014. 464 p. (In Russ.).
6. *Zinchenko V.P.* Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. Moscow: Gardariki, 2003. 431 p. (In Russ.).
7. *Shchurkova N.E.* (ed.). *Kul’tura sovremennogo uroka*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo, 2000. 112 p. (In Russ.).
8. *Lotman Yu.M.* Vospitanie dushi. Saint-Petersburg: Iskusstvo-SPb, 2005. 624 p. (In Russ.).
9. *Mezhuev V.M.* Sovremennoe znanie o kul’ture. Saint-Petersburg: SPbGUP Publ., 2008. 32 p. (In Russ.).

10. Pirogov N.I. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1952. 704 p. (In Russ.).
11. Starovoitenko E.V. Kul'turnaya psikhologiya lichnosti. Moscow, 2007. 318 p. (In Russ.).
12. Sukhomlinskii V.A. Serdtse otdayu detyam. Leningrad, 1974. 288 p. (In Russ.).
13. Ushinskii K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii. Moscow, 2004. 576 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Дубровина Ирина Владимировна

*доктор психологических наук, профессор, кафедра «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); главный научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ИПИ РАО), 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, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education; Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru*

Получена 25.07.2021

Received 25.07.2021

Принята в печать 25.08.2021

Accepted 25.08.2021

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

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

Проблемы детей и подростков, связанные с (не)посещением школы, — Дюссельдорфский проект

Соколова О.

Социально-психиатрический / психотерапевтический центр для детей, подростков и семей, г. Дюссельдорф, Германия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-2519>; e-mail: olgasokolova@web.de

Рижэ Э.

Социально-психиатрический / психотерапевтический центр для детей, подростков и семей, г. Дюссельдорф, Германия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1642-3353>; e-mail: evelinarije@web.de

Статья посвящена анализу проблем, связанных с избеганием посещения школы, а также уникальному в своем роде Дюссельдорфскому проекту (“Schule t(u) go”). За время реализации проекта удалось вернуть в школу более 80% участников, часть из которых не посещали школу в течение многих лет. В работе подчеркивается необходимость как индивидуального, так и группового подхода, а также обязательное участие родителей в этом процессе. В качестве основы работы с родителями и детьми был выбран подход на основе системной терапии, а также методы индивидуальной, групповой терапии с применением соматического подхода (поливагальная теория), методик движения (спорт, йога, прогулки), креативных и ресурсных терапий. Кроме того, были проведены параллели и непосредственные связи между отказом от посещения школы и психическим здоровьем на примере депрессивных состояний.

Ключевые слова: избегание посещения школы, работа с родителями и детьми, системная терапия, индивидуальная терапия, групповая терапия, движения, поливагальная теория, психическое здоровье, депрессивные состояния, “Schule t(u) go”.

Для цитаты: Соколова О., Рижэ Э. Проблемы детей и подростков, связанные с (не)посещением школы, — Дюссельдорфский проект [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 63–76. DOI:10.17759/bppe.2021180306

Problems for Children and Adolescents Related to School (non) Attendance — Dusseldorf Project

Olga Sokolova

Socio-psychiatric / psychotherapy center for children, adolescents and families, Dusseldorf, Germany

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-2519>; e-mail: olgasokolova@web.de

Evelina Rige

Socio-psychiatric / psychotherapy center for children, adolescents and families, Dusseldorf, Germany

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1642-3353>; e-mail: evelinarije@web.de

The article is devoted to the analysis of the problems associated with avoiding school attendance, as well as the unique Dusseldorf project (“Schule t(u) go”). During the implementation of the project, it was possible to return to school more than 80% of the participants, some of whom have not attended school for many years. The work emphasizes both the need for an individual and group approach, as well as the obligatory participation of parents in this process. The work with parents and children was based on a systemic therapy approach. Also, methods of individual, group therapies using a somatic approach (polyvagal theory), movement techniques (sports, yoga, walking), creative and resource therapies. In addition, parallels and direct links were drawn between school dropout and mental health, using the example of depression.

Keywords: *avoidance of going to school, work with parents and children, systemic therapy, individual therapy, group therapy, movement, polyvagal theory, mental health, depression, “Schule t(u) go”.*

For citation: Sokolova O., Rige E. Problems for Children and Adolescents Related to School (non) Attendance — Dusseldorf Project. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 63–76. DOI:10.17759/bppe.2021180306 (In Russ.).

Введение

Возможность оптимального медико-психологического обеспечения детей и подростков с индивидуальными проблемами является одним из важнейших пунктов, находящихся в центре общественного внимания. Особое место при этом занимают проблемы, связанные со школой. Сюда относятся как проблемы обучения, так и социального порядка. Большую сложность представляет работа с детьми, уклоняющимися от посещения школы.

При этом можно выделить три большие категории:

- дети со страхами, связанными непосредственно со школой;
- дети со страхами покинуть свой дом;
- дети, прогуливающие школу.

Последняя группа подлежит, как правило, вниманию школьно-социальных служб. Две другие группы требуют внимания разных профессиональных групп (врачей, психологов, учителей, семейных терапевтов и т.п.).

Многие семьи, столкнувшиеся с проблемой избегания посещения школы их детьми, чувствуют себя беспомощными. Под угрозой будущее ребенка. Кроме того, во многих странах, в частности и в Германии, где существует обязательное школьное образование, родителям грозят существенные штрафы за «прогулы» школы. Для детей с прерванным или незаконченным школьным образованием увеличивается риск психических заболеваний или грозит хронифицирование уже имеющихся отклонений, не только в момент прерывания школьного образования, но и в будущем [1; 18; 19]. Такие дети нуждаются в интенсивной, квалифицированной и нередко продолжительной помощи. Очень часто возникает вопрос: кто и какие учреждения должны взять на себя ответственность и в какой форме может быть предоставлена помощь.

Многие пострадавшие семьи обращаются за помощью к специалистам, в том числе к врачам — детским и подростковым психиатрам и психотерапевтам [14]. Прогулы в школе сами по себе не являются диагнозом, но за ними могут быть скрыты различные расстройства.

«Образование и участие в процессах социально-эмоционального развития, происходящих в условиях школы, имеет большое значение для физического и психического здоровья» [2].

Несмотря на то, что непосещение школы и последствия этого явно соответствуют симптомам различных психических расстройств и требуют интенсивного лечения, больницы и психиатрические клиники в таких случаях часто уклоняются от ответственности и не оказывают помощь.

Таким образом, пострадавшие дети и подростки — как это нередко бывает — становятся никому не нужны, так как ни одна из организаций не считает себя ответственной.

Новые подходы к теме непосещения школы

Рассмотрев эти процессы, мы пришли к выводу, что помощь должна иметь другую концепцию. Таким образом, была рождена идея проекта.

Этот проект был разработан в городе Дюссельдорфе в форме дневной клиники. Финансирование взяло на себя министерство здравоохранения земли Северный Рейн — Вестфалия на 3 года. На сегодняшний день, когда проект подходит к концу, мы подводим итоги. Участники проекта, дети и подростки школьного возраста без особых когнитивных отклонений, посещали школу очень нерегулярно или вообще не посещали школу в течение многих месяцев и даже лет.

Прогулы школы (абсентизм) — как неспособность ребенка или подростка посещать школу или справиться с повседневной школьной жизнью — были представлены в проекте “Schule t(u) go” в самых разнообразных формах, с различными подходами. Каждый раз при приеме нового участника проекта мы убеждались, что речь шла об индивидуальных проблемах, причинах, эффективных факторах и подсистемах. Единственное, что объединяло всех участников на первый взгляд, — это непосещение школы.

За каждой историей отдельного молодого человека, отсутствующего в школе, стоят индивидуальные факторы, которые связаны с его личностью, с семьей, со школой или со всеми этими факторами вместе взятыми. Забывать об этих факторах недопустимо, поскольку эти составляющие играют очень важную роль в реинтеграции и при их упущении достижение цели усложняется. Проект “Schule t(u) go” поставил перед собой цель — работать по образцу системной терапии. Это означает: смотреть на участника проекта не как на отдельно взятую единицу, а как на часть системы. Подросток является частью своей семейной системы, школьной системы, возможно, системы различных вспомогательных организаций (например, службы по делам молодежи), а также частью системы своих сверстников. Учет этих различных факторов являлся одной из основ понимания проблемы и реализации целей проекта.

До сих пор принятые в амбулаторном сеттинге меры не могли в достаточной степени помочь обеспечить адекватную поддержку родителей и детей, чтобы справиться с вышеописанными проблемами. С другой стороны, даже при особо выраженных психических проблемах не оказывалась

адекватная стационарная помощь. Таким образом, такие молодые люди часто исчезают из поля зрения ответственных организаций и систем и, таким образом, рискуют оказаться в социальной изоляции без возможности вести самостоятельную жизнь. О последующих затратах государства можно только догадываться [1; 18; 19].

Возникает вопрос: каким образом эта проблема осталась без внимания и почему никакие организации не оказали помощь на более ранних этапах. Конечно, это не совсем точно.

Дети, не посещавшие школу, были многократно обследованы из-за различных болевых синдромов, недомогания и т.п. врачами различных направлений, и некоторые из детей даже находились на стационарном лечении.

Кроме того, проводилась работа со стороны школы или школьных психологов. К сожалению, такие мероприятия не приводили к желаемому результату у той группы детей и подростков, которых мы приняли и сопровождали в рамках нашего проекта.

Мы поставили себе задачу: найти альтернативу для этой группы детей и подростков и дать им возможность вновь поверить в собственные способности. Целью являлось — опять вернуться в школу и посещать ее с удовольствием. Результат оказался очень показательным: из 50 детей, которым мы оказывали помощь, удалось вернуть в школу 40, что соответствует 80% успеха.

Прогулы в школе. Преваленция

- Эта проблема затрагивает приблизительно 5–10 % всех школьников в Германии.
- Особенно высокие показатели — при поступлении в начальную школу или при смене школы.
- Особый возрастной акцент — 13–17 лет.
- Пол не влияет на распространенность.
- Многочисленные пропуски по уважительной причине могут быть сигналом начала больших сложностей.
- Зависимость от типа школы: учащиеся вспомогательных школ — 12%; средняя (начальная) школа — 14%, средняя школа следующей ступени — 6%; учащиеся гимназий — 4,5% [1].

Прогулы в школе. Категории

- Дети со страхами, связанными непосредственно со школой (трудности в учебе, проблемы со сверстниками, учителями и т. п.).
- Дети со страхами покинуть свой дом (болезни родителей и связанная с этим ответственность, боязнь покинуть помещение, соматические боли, депрессии и т.п.).
- Дети, прогуливающие школу (подростковые сложности, хвастовство перед сверстниками и т.п.) [16].

Влияние на состояние здоровья

Поскольку вне зависимости от того, что явилось причиной уклонения от посещения школы, последствием, в большинстве случаев, является уход из общественной жизни и, в конечном итоге, социальная изоляция, такое состояние может быть показателем начального этапа или даже сформировавшейся депрессии [9].

С началом периода полового созревания вероятность депрессивных состояний значительно возрастает. Особенно среди девочек этой возрастной группы — в последние годы заметно повысился риск депрессивных расстройств. Причины этого многогранны и не все до сих пор достаточно ясны. Среди прочего, в качестве триггеров обсуждаются гормональные факторы, а также повышенные требования общества к самостоятельному развитию личности. Это нередко приводит к ситуации перенапряжения. Типичными симптомами, которые возникают в подростковом возрасте при депрессивных состояниях, являются проблемы засыпания и прерывания ночного сна, потеря

аппетита и веса, а также суточные колебания настроения с типичным упадком по утрам. Однако, изменения в поведении, в настроении, вялость, злоупотребление алкоголем или даже более сильными наркотическими средствами, которые могут встречаться в переходном периоде, могут оказаться и симптомами начала депрессии.

Общим для таких детей является то, что они не видят перспектив на будущее, чувствуют себя никчемными, а их уверенность в себе снижается. Суицидальные мысли также часто встречаются в этой возрастной группе. В таких случаях следует немедленно проконсультироваться с детским или подростковым психиатром. Считается, что развитие депрессии обусловлено сочетанием факторов, в том числе генетической составляющей, стрессовыми жизненными событиями и индивидуальными факторами.

Примеры симптомов, которые могут указывать на развитие депрессивных состояний или депрессии:

- соматические жалобы (головные боли, боли в области живота, проблемы с дыханием), потеря веса;
- трудности с засыпанием и повышенная сонливость (часто также чрезмерная потребность во сне и, несмотря на это, постоянная усталость);
- снижение уверенности в себе, различные страхи;
- апатия, беспокойство, вялость, отсутствие концентрации;
- склонность к перепадам настроения;
- колебания душевного состояния в зависимости от времени суток;
- чувство неспособности справиться с социальными и эмоциональными требованиями, опасность изоляции, социального отторжения;
- увеличение числа суицидальных мыслей и попыток.

Границы между нормальным развитием и депрессивными симптомами зачастую расплывчаты — и в этом заключается сложность постановки ясного диагноза. Различные формы депрессии часто приводят к тому, что депрессия в подростковом возрасте часто не распознается или распознается очень поздно.

Помимо депрессии часто встречаются сопутствующие (психические / поведенческие) нарушения, так называемая коморбидность, которые могут затруднить постановку точного диагноза.

Этот пример показывает всю сложность причинно-следственного понимания проблем, связанных с прерыванием посещения школы. Дети со сложностями в школе, связанными непосредственно с учебой и взаимоотношениями со сверстниками и учителями, могут посещать школу нерегулярно (первая категория), что приводит к изоляции, нарушениям психического здоровья (вторая категория). С другой стороны, дети и подростки, например, с депрессивными расстройствами перестают посещать школу и отдаляются от сверстников.

Описание проекта “Schule t(u) go”

Идея проекта “Schule t(u) go” была направлена на то, чтобы:

- обеспечить более интенсивную помощь в амбулаторных условиях,
- помочь избежать госпитализации,
- найти альтернативу амбулаторному лечению,
- создать интегрированную помощь (сетевое взаимодействие).

Название проекта “Schule t(u) go” подчеркивает динамический характер помощи: Schule (школа) t(u) (делать) говорит о личном активном влиянии / вкладе в процесс восстановления.

Участники проекта — дети и подростки школьного возраста без особых когнитивных отклонений, которые посещали школу очень нерегулярно или вообще не посещали школу в течение многих месяцев и даже лет.

Сотрудники. В работе проекта приняли участие сотрудники различных профессиональных направлений. Врачи, психологи, социальные педагоги, а также социальные терапевты и психотерапевты разных школ. В процессе работы мы увидели, насколько глубоко было затронуто соматопсихическое здоровье таких детей. Постоянное присутствие педиатра / детского психиатра дало возможность быстро реагировать на соматические жалобы, обследование и решение о степени нарушения могли быть проведены и приняты очень быстро, что позволяло не прерывать процесс посещения проекта, а впоследствии и посещения школы.

Сотрудничество и сетевое взаимодействие. Систематическое создание сетевого сплетения — особенно важно для успешной реализации проекта, а также для обеспечения последующего распространения новой идеи. Эти сети — группы переплетения с другими учреждениями и организациями — создают синергетические эффекты. Помимо обмена опытом происходит генерирование новых идей и реализация конкретной помощи [14].

Цели:

- регулярное посещение школы;
- побочный, но немаловажный эффект — создать или укрепить веру в себя.

Методика

Работа с ребенком:

- индивидуальная работа;
- групповая работа;
- врачебные осмотры;
- разговоры в школах;
- разговоры с сетевыми партнерами.

Работа с родителями:

- индивидуальная работа;
- групповая работа;
- семейные разговоры индивидуальные;
- беседы с родителями;
- школа родительской компетенции.

Индивидуальная работа с ребенком.

Проведение индивидуальных разговоров сотрудниками проекта, разных по интенсивности и времени, но обязательно ежедневное общение. Неотъемлемую роль в этом играла ежедневная утренняя работа координатора проекта, начиная с момента, когда ребенок приходил в проект (рефлексия, интервенция, поддержка, похвала, признание, что ребенку удалось сегодня вовремя проснуться или вообще что он смог перебороть себя и прийти. Т.е. каждый сделанный шаг участника проекта был позитивно признан). Всегда были сотрудники, к которым ребенок мог обратиться с любыми вопросами. Дверь в прямом смысле была открыта, кроме тех случаев, когда велись отдельные доверительные беседы.

Также индивидуальные (терапевтические) разговоры с ответственными («прикрепленными») сотрудниками проекта. Сюда же относится и индивидуальное сопровождение в прямом смысле, иногда забрать из дома, привезти в проект, а впоследствии и проводить в школу. Параллельно проводилась индивидуальная тренировка выхода в общество с тренировочной поездкой в транспорте и покупкой билета.

Проводилась эгостатес-терапия (работа с составляющими человека). Медицинская часть (с соматическими расстройствами / жалобами) часто была реализована в аспекте поливагальной теории Поджера [8].

Работа в проекте была непосредственно скоординирована со школами, так что дети постоянно выполняли школьные задания, чтобы не отстать от школьной программы, некоторые смогли догнать упущенное. Кроме того, что они были переведены в следующий класс, многим даже удалось улучшить свои прежние учебные результаты.

Групповая работа.

Именно группы оказались той частью поддержки, которая стала основным фундаментом при возвращении молодых людей в нормальную жизнь. Без этого взаимодействия поход в школу был бы принципиально невозможен.

Групповые процессы являются неотъемлемой составляющей социальной жизни. Группы должны быть достаточно лояльными и свободными, чтобы дать возможность индивидууму свободно развиваться, а с другой стороны, достаточно внимательными, чтобы вовремя обеспечить поддержку и опору.

Одним из примеров интенсивной групповой работы являлся постоянный обмен информацией между сотрудниками.

Поскольку большинство проблем, связанных со школой, возникает в групповом контексте, то в таком же контексте могли быть испытаны те ступени, которые были подготовлены в рамках индивидуальной работы.

Групповая терапия является очень мощным механизмом в работе с отдельными детьми и подростками, у которых возникают проблемы именно с группами. Отдельно взятая индивидуальная тренировка не сравнится по эффективности с дополнительным групповым тренингом. С другой стороны, групповые занятия без индивидуальной подготовки могут дать недостаточный терапевтический и педагогический эффект. Эти факторы являются неотъемлемой частью программы и дополняют друг друга.

Если бы любые групповые процессы были направлены на поддержку друг друга, на готовность прийти на помощь, ориентируясь на способности и индивидуальные особенности каждого ребенка, то не возникали бы проблемы с прессингом, а также нежелание детей быть частью коллектива и, в конечном итоге, отказ от посещения школы. Была бы возможна оптимальная интеграция, что усилило бы шанс индивидуального развития. Целью такой идеи является возможность сплотить группу и при этом дать возможность развиваться сильным и не забыть и не забыть слабым. Слабых подтянуть, сильным и менее сильным развиваться индивидуально и чувствовать себя составляющим звеном в процессе сплочения группы — все это позволяет выжить как в условиях кризиса, так и в условиях хорошего достатка и сытости.

Сегодняшнее общество склоняется к постоянному поиску себя, “Selfcare”, самопознание / лекарство для самообслуживания — становится зачастую единственной целью человека.

Важным фактором в работе с участниками нашего проекта являлись группы, связанные с движением. В том числе йога, зумба, спорт, лесная школа, прогулки по парку.

Движение — один из важнейших элементов работы в групповом контексте, как в профилактическом, так и в лечебном смысле. Хорошо изучено, что движения, среди прочего, имеют антидепрессивный эффект. Это часть выводов последних лет, основанных на поливагальной теории [8].

Наряду с постоянными групповыми предложениями было реализовано несколько небольших побочных проектов, таких как проект с оперным театром Дюссельдорфа с посещением балетной премьеры в качестве венчающего события, проект с Schloss Benrath с обучением детей в качестве гидов и презентацией их навыков во время экскурсии для членов команды проекта.

Кроме того, дополнительные инициативы, такие как комната эвакуации Escape-Room, посещение кинотеатра, другие экскурсии (зоопарк, альпинистский парк и т.д.), были использованы в качестве мероприятий по укреплению группового единства.

Большое пространство для творческого развития предоставлялось в двух креативных группах, а также при создании собственной газеты (в том числе и в виде групповой работы). Работая над газетными статьями, участники также принимали участие в социальных мини-проектах, например, беседуя с бездомными и предлагая им помощь или рассказывая о жалобах инвалидов на нехватку специальных приспособлений при посадке и выходе из вагонов на одной из железнодорожных станций. Газета проекта также служила новостным письмом для людей в рамках нашего сетевого сотрудничества. Это позволило нам держать всех в курсе и отчитываться о шагах развития проекта [12].

Для укрепления социальных навыков была предложена группа «Искатели жемчуга», что позволило участникам (пере)открыть свои сильные стороны и обнаружить ресурсы (найти свою «жемчужину») [10].

В этой группе, а также на регулярных еженедельных встречах применялся «теплый душ» [17] — метод, направленный на повышение качества обратной связи между членами группы. Не только проявленное уважение, но и преемственность и разработанные в результате этого ритуалы стали важными инструментами для социального обучения и реинтеграции в общество.

В качестве побочного эффекта можно было заметить, что молодые люди стали переносить в повседневную жизнь маленькие жесты внимания. В числе других можно было назвать написанные друг другу маленькие открытки с приятными словами или самодельные подарки для участников или сотрудников группы на дни рождения.

Выполнение школьных заданий, безусловно, является одним из этапов успешной реинтеграции в школы, что, в конечном итоге, и являлось целью всего проекта.

Дети совместно готовили обеды, предварительно делая покупки, что являлось частью процесса социальной интеграции (например, в начале процесса некоторые дети боялись вместе сидеть за столом, а есть с незнакомыми людьми было для них просто невозможно). Здоровая еда, отказ от сладких напитков были важны не только во время посещения проекта, многие переняли и внедрили это в свои семьи. Подростки, не только девочки, готовили для родителей дома. Даже во времена карантина урок кулинарии, который, как и все занятия, проводился онлайн, оставался неотъемлемой частью занятий. С отдельными детьми проводились тренировки езды на городском транспорте. Подростки, у которых в начале проекта были сложности во взаимопонимании со сверстниками и было особенно выражено чувство одиночества, начали заниматься танцами или ходить в спортзал, встречаться между собой, выходить в город. Чувство группы, похожие проблемы, возможность обмена информацией помогли им приобрести или вернуть уверенность в себе.

Конечно, перечисление групп и важных групповых предложений было бы неполным без упоминания одного из столпов успешной реализации проекта, а именно, **Школы родительской компетентности**, которая наряду с семейными разговорами являлась неотъемлемой частью работы с родителями. Школа родительской компетенции на базе системной терапии [14; 15; 17] дала возможность почувствовать родителям, что не только они столкнулись с такой проблемой и не только у их ребенка возникли сложности с посещением школы. Постоянный обмен информацией между родителями, поддержка со стороны сотрудников проекта вернули многим родителям уверенность в своих силах. Некоторые родители (которые постоянно опекали детей с сильно выраженными соматическими жалобами) вернулись к работе, начали заниматься спортом. В работе с родителями применялись также методы по Хаиму Омеру [5; 6; 7]. Поскольку дети — это всегда часть определенной системы, в работе с ними и с их родителями были применены методы системной терапии / консультации [15; 17].

Школа родительской компетенции обеспечила поддержку родителей, а также других опекунов участников проекта в процессе реинтеграции. При этом было возможно обмениваться идеями с руководителями группы, с другими родителями и родственниками, прочувствовать, что «я не одинок со своими проблемами» и «другие чувствуют то же, что и я». Кроме того, родители получили психолого-педагогическую поддержку по вопросам, связанным с непосещением школы и вытекающими отсюда последствиями. Участники группы получали базовую информацию о школьном абсентизме, его причинах и последствиях, а также о связанных с ними психологических расстройствах. Дополнительно обговаривались альтернативные действия и возможность адаптации поведения, направленные на компетентную поддержку всех участников процесса, что, в конечном итоге, обеспечивало возвращение подростков в школу.

Укрепление родительских навыков также являлось центральной задачей при индивидуальных консультациях родителей. На регулярных встречах родителям оказывалась поддержка в понимании проблематики с точки зрения современного научного подхода [11].

Участники проекта получили интенсивную индивидуальную поддержку. В зависимости от акцента проблематики подростков, их способностей, их соматопсихического состояния, а также индивидуальных методов работы и квалификации проводилась работа «прикрепленного» терапевта с молодыми людьми. При этом приоритет отдавался мотивации участия в проекте, а также побуждению в индивидуальной адаптации поведения.

Описание концепций некоторых проводимых групп.

1. Йога для подростков. Основное внимание в подростковой йоге уделяется самопознанию, осознанию тела, движению и балансированию чувств, а также вниманию к себе и взаимодействию с другими людьми. В дополнение к обычным техникам йоги в класс включены упражнения с партнерами. Здесь достаточно времени для веселья и разнообразия.

2. “Perlentaucher” (искатели жемчуга) — это ресурсно-ориентированная группа [14], которая дает участникам возможность раскрыть свои собственные способности, помочь раскрыть способности другим и развить свой потенциал. Целями являются повышение уверенности в себе и самоуважения, ощущение самоэффективности, содействие развитию солидарности и способности сопереживать, устанавливать границы и развивать близость.

В целом, можно сказать, что социальное регулирование молодых людей между собой является существенной частью не только проекта, но и соответствующей групповой работы. И, таким образом, дает прекрасную возможность использовать потенциалы в рамках этой работы.

Документация и отчетность. В начале своего участия в проекте каждый участник получает папку, содержащую документы, в том числе договор с целями участия, правила защиты личных данных, освобождение от обязательств по сохранению конфиденциальности по отношению к школе, а также текущую документацию, например, расписание групп и индивидуальных разговоров и т.д.

Каждый сеанс терапии в индивидуальном и групповом контексте подробно документируется. Также регистрируются все еженедельные планы, ежедневные и еженедельные цели и прогресс. Окончательные отчеты о достигнутых целях готовятся по окончании участия в проекте.

Все листы учета рабочего времени персонала записываются. Все расходы документируются и подтверждаются денежными поступлениями и выписками с банковских счетов.

Камни преткновения

Некоторые из наших участников не посещали школу в течение 3-х лет. С такими молодыми людьми работа оказалась чрезмерно трудоемкой, длительной и сложной, так как первым шагом при этом являлось создание повседневной (давно утерянной) структуры. Ежедневное посещение проекта с последующей пунктуальностью, возможность провести несколько часов в проекте в

групповом контексте — ни в коем случае не являлись чем-то само собой разумеющимися и требовали большого терпения, понимания и настойчивости со стороны персонала, что и окупилось спустя некоторое время.

Атмосфера понимания и уважения была особенно важна при работе с этими участниками, так как страхи, неуверенность в себе и замкнутость были частыми сопутствующими симптомами долгого (иногда даже многолетнего) отсутствия в школе. Тот факт, что всегда был хотя бы один взрослый, к которому можно было обратиться, оказался чрезвычайно ценным в этом контексте. Укрепление ресурсов, создание чувства принадлежности и открытие (новых) личностных качеств являлись целями в групповых и индивидуальных контекстах нашего проекта и предназначались для подготовки молодых людей к возвращению в повседневную школьную жизнь. Для поддержки этого в групповой работе и были такие предложения, как ресурсная группа, спортивные предложения или творческая работа.

Еще одним критерием качества нашего проекта являлось неотъемлемое индивидуальное сотрудничество между участниками и сотрудниками проекта. В дополнение к еженедельным индивидуальным встречам (которые включали наряду с планированием и реализацией целей также школьную поддержку и решение повседневных проблем) особое значение придавалось работе с родителями. Необходимость такого сочетания подтверждалась во всех ситуациях в повседневной жизни проекта. Будь то пунктуальность, опрятный внешний вид, ежедневная посещаемость, а также умение справляться с индивидуальными задачами — все это требовало постоянной поддержки и присутствия родителей в этом процессе. Поэтому, в дополнение к регулярным родительским встречам между ответственным терапевтом и родителями, и проводилась Школа родительской компетенции. Без этой части работы успех проекта был бы гораздо меньшим.

Условием успешной реализации концепции проекта “Schule t(u) go” являлась, прежде всего, интенсивная индивидуальная и групповая работа с семьей, со школами и с другими задействованными системами помощи, а также с различными органами власти, так как порой нужно было подействовать на укоренившиеся структуры и взаимоотношения. Поэтому требовалась интенсивная «микроработа» с родителями, с ребенком / подростком и другими вовлеченными сторонами, чтобы обеспечить постоянное регулярное посещение школы и стабилизировать подростков в повседневной жизни для создания долгосрочной перспективы. В этой работе как групповой, так и индивидуальный контекст являлись — наряду с созданием регулярной ежедневной структуры — одинаково ценными «строительными блоками» [12].

Благодаря полученному в группе опыту (позволявшему не оставаться наедине со своими проблемами), а также видению того, что другие участники также сталкиваются с похожими сложностями, — возникала эмоциональная положительная поддержка друг друга. Что являлось необходимым условием для повышения уверенности, самооценки и самоуважения.

Опыт индивидуального (терапевтического) сопровождения молодых людей показал, что долгосрочная поддержка важна для того, чтобы гарантировать успешное воплощение поставленных целей в перспективе с положительным прогнозом. При осуществлении целей не следует забывать, что для участников очень важен индивидуальный темп. Некоторым молодым людям потребовалось несколько недель стабильного, каждодневного присутствия, прежде чем можно было планировать последующую индивидуальную программу.

Даже после полной реинтеграции необходим регулярный мониторинг и надежная поддержка для обеспечения непрерывной стабилизации, необходимо оставаться в контакте с родителями и учителями и корректировать стратегию, с тем чтобы предотвратить регресс или обеспечить стабильное и регулярное посещение школы участниками проекта.

Наряду с индивидуальной и групповой работой с участниками проекта и их родителями (или опекунами), нельзя забывать такое направление, как планирование реинтеграции совместно со

школами. Здесь очень важен интенсивный обмен информацией, для того чтобы наилучшим образом подготовить процесс возвращения учеников.

Как и в случае со многими поведенческими сложностями, а также с болезненными проявлениями, наибольшую опасность представляют хронические формы. В этом случае требуется значительно больше затрат и ресурсов, таких как время, деньги и персонал. Значительно проще решаются проблемы, если участники приходят в проект «только» после нескольких месяцев отсутствия в школе.

Положительные результаты были достигнуты довольно быстро в работе с молодыми людьми, для которых непосещение школы не зашло далеко или проявлялось в виде частых прогулов и соматических жалоб. Когда было возможно предложить помощь на ранней стадии, то, по нашему опыту, прогноз был намного благоприятнее. В этом контексте мы видим своевременное сотрудничество со школами в виде, например, регулярных консультаций и обмена информацией — хорошим способом профилактики.

Подводя итог, можно констатировать, что индивидуальность и многогранность идей и процессов, внимательный подход к детям и нуждам родителей, терпение, возможность для участников и родителей в любое время обратиться за советом, непрерывный контроль и пересмотр текущих целей — помогли создать атмосферу доверия и уважения, уменьшить страхи. Что и явилось той платформой надежности для возвращения в жизнь. Как известно, камни преткновения — это не только помеха, но и шанс для креативных процессов, поскольку из такого препятствия, находящегося на пути, можно выстроить лестницу, ограду или проложить дорогу.

В ходе этой работы удалось доказать, что эта концепция привела к значительным успехам, и результат оказался очень хорошим: из 50 человек, которым мы оказали помощь, удалось вернуть в школу 40 детей, что соответствует 80% успеха.

При этом эти дети не только смогли успешно закончить школу (что было выявлено в ка-тамнезе), но и показали существенные положительные изменения в психике, зарегистрированные с помощью стандартных психологических тестов, в частности SASKO-J, проводившихся до начала и после окончания посещения проекта. Анкета SASKO-J, версия для дифференцированной диагностики социальной тревожности и дефицита социальной компетентности для подростков, была разработана для клинической диагностики социальной фобии у подростков в возрасте от 12 до 19 лет на основе версии для взрослых [4] и предназначена, прежде всего, для использования в контексте первичной диагностики и планирования терапии.

Анкеты были заполнены в начале участия и при выходе из проекта.

Если при приеме детей и подростков в проект в результатах SASKO-J были сильно выражены страхи (особенно страх оказаться отверженным), сложности взаимопонимания и — особенно — чувство одиночества, то по завершению проекта эти параметры у тех же самых тестируемых лиц сильно уменьшились или совсем исчезли.

После завершения проекта каждой семье была выслана анкета с нейтральным конвертом для ответов (на условиях анонимности). Анкета касалась таких аспектов, как организация, процедура, профессиональная компетентность, защита данных и т.д., а также общая удовлетворенность проектом. Из 24 разосланных анкет 18 вернулись. В общей оценке 8 семей поставили проекту оценку «хорошо» и 10 — «очень хорошо».

Успех проекта и выводы

Успех работы проекта был связан с тем, что, кроме всего прочего, команда (коллектив), которая сопровождала детей, сама показывала своими действиями пример взаимодействия и эффективности, которые отражались в действиях всей команды. Сплоченность этих действий давала возможность делать процессы прозрачными и предложить «страховочный батут» с перепле-

том, с наименьшим количеством дыр. Для детей было ясно, что то, что сказано одним из сотрудников проекта, не подлежит оспариванию. Таким образом, у подростков не возникали разночтения и расчленения, что стало надежным проводником в процессе их развития. А это значит, что все действия в команде сотрудников были четко согласованы и постоянно перепроверялись и обговаривались.

Взрослые могли признать свои ошибки и тут же их скорректировать (это являлось и примером подражания), разрешение конфликтов в группе было примером того, как это было бы возможно применить в других коллективах. Если вдруг возникали сомнения в коллективе, то это все обсуждалось раз в неделю на продолжительном совещании всего коллектива. Находились решения, применяемые для всех, даже если это не было на 100% удовлетворительно и не всегда являлось оптимальным решением для каждого.

Координатор, которая находилась основное время в проекте, могла быстро реагировать на какие-то помехи и быстро их устранять.

Один из факторов успеха — врач в проекте. Уменьшалось количество соматических жалоб как следствие быстрой реакции, быстрого обследования (диагностики), быстрой медицинской помощи, а также оказания внимания и проявления сочувствия.

Групповые занятия были не только тренировкой групповых процессов, но и являлись неотъемлемой частью социальной реинтеграции. Все группы, за исключением школьных заданий, не были связаны непосредственно с учебным процессом — опера, кино, традиции, ритуалы, письма от детей участникам последующих групп.

Заключение

Индивидуальная поддержка, методы и возможности каждого отдельно взятого терапевта, соединенные групповым контекстом, оказываются очень важны как в работе с детьми и их родителями, так и на профессиональном уровне команды и в работе коллектива.

«Люди забыли эту истину, — сказал Лис. — Но ты не должен ее забывать.

Мы всегда будем в ответе за тех, кого приручили. И ты отвечаешь за свою розу...

— Я отвечаю за свою розу... — повторил Маленький Принц, чтобы хорошенько это запомнить» [3].

Вклад в работу с такими детьми дает возможность предотвратить не только срывы в школьном обучении, но и вернуть детей и подростков к жизни с уравновешенным психическим здоровьем.

Литература

1. Knollmann M., Knoll S., Reissner V., Metzelaars J., Hebebrand J. Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht, Erscheinungsbild, Entstehungsbedingungen, Verlauf und Therapie // Deutsches Ärzteblatt. 2010. Vol. 107(4). P. 43–49. DOI:10.3238/arztebl.2010.0043.
2. Hebebrand J. et al. Was geht uns Schulvermeidung an? // Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. 2016. P. 89–93: DOI:10.1024/1422-4917/a000403.
3. Saint-Exupéry de A. Der Kleine Prinz. Duesseldorf: Karl Rauch Verlag, 2007. 118 p.
4. Castela F., Kolbeck S., Ruhl U. SASKO-J. Göttingen: Hogrefe, 2017. 50 p.
5. Omer H., Schlippe von A. Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. "Elterliche Präsenz" als systemisches Konzept. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017. 214 p.
6. Omer H. Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 248 p.

7. Omer H., Schlippe von A. *Stärke statt Macht Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 360 p.
8. Poger S. *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Paderborn: Junfermann, 2011. 336 p.
9. *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Ottawa, 1986.
10. Ricking H. *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2014. 152 p.
11. Ricking H., Speck K. (Hrsg.). *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer, 2018. 300 p.
12. Ricking H., Hagen T. *Schulabsentismus und Schulabbruch*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 300 p.
13. Ricking H. *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung (Klinkhardt Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. 182 p.
14. Rothaus W. *Schulprobleme und Schulabsentismus Störungen systemisch behandeln*. Heidelberg: Carl-Auer, 2019. 255 p.
15. Rothaus W. *Kinder- und Jugendpsychiatrie // Levold T., Wirsching M. (Hrsg.). Systemische Therapie und Beratung — das große Lehrbuch*. Heidelberg: Carl-Auer, 2014. P. 277–281.
16. Samjeske K. *Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung // Wagner M. (Hrsg.). Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa Verlag, 2007. P. 177–200
17. Sydow von K. *Was ist Systemische Therapie? // Sydow von K., Borst U. Systemische Therapie in der Praxis*. Weinheim: Beltz, 2018. P. 47–70.
18. Weckel E., Grams M. (Hrsg.). *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 326 p.
19. Wolke A. *Wenn Schüler nicht mehr in die Schule gehen [Электронный ресурс]*. 2018. URL: <https://repository.difu.de/jspui/handle/difu/269886> (дата обращения: 01.10.2021).

References

1. Knollmann M., Knoll S., Reissner V., Metzelaars J., Hebebrand J. *Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht, Erscheinungsbild, Entstehungsbedingungen, Verlauf und Therapie*. *Deutsches Ärzteblatt*, 2010. Vol. 107, no. 4, pp. 43–49. DOI:10.3238/arztebl.2010.0043.
2. Hebebrand J. et al. *Was geht uns Schulvermeidung an? Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 2016, pp. 89–93. DOI:10.1024/1422-4917/a000403.
3. Saint-Exupéry de A. *Der Kleine Prinz*. Duesseldorf: Karl Rauch Verlag, 2007. 118 p.
4. Castela F., Kolbeck S., Ruhl U. *SASKO-J*. Göttingen: Hogrefe, 2017. 50 p.
5. Omer H., Schlippe von A. *Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. "Elterliche Präsenz" als systemisches Konzept*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017. 214 p.
6. Omer H. *Wachsamer Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 248 p.
7. Omer H., Schlippe von A. *Stärke statt Macht Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 360 p.
8. Poger S. *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Paderborn: Junfermann, 2011. 336 p.
9. *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Ottawa, 1986.
10. Ricking H. *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2014. 152 p.
11. Ricking H., Speck K. (eds.). *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer, 2018. 300 p.
12. Ricking H., Hagen T. *Schulabsentismus und Schulabbruch*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 300 p.
13. Ricking H. *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung (Klinkhardt Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006. 182 p.
14. Rothaus W. *Schulprobleme und Schulabsentismus Störungen systemisch behandeln*. Heidelberg: Carl-Auer, 2019. 255 p.

15. Rothaus. W. Kinder- und Jugendpsychiatrie. In Levold T., Wirsching M. (eds.). *Systemische Therapie und Beratung — das große Lehrbuch*. Heidelberg: Carl-Auer, 2014, pp. 277–281.
16. Samjeske K. Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In Wagner M. (ed.). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa Verlag, 2007, pp. 177–200
17. Sydow von K. Was ist Systemische Therapie? In Sydow von K., Borst U. *Systemische Therapie in der Praxis*. Weinheim: Beltz, 2018, pp. 47–70.
18. Weckel E., Grams M. (Hrsg.). *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2017. 326 p.
19. Wolke A. Wenn Schüler nicht mehr in die Schule gehen. 2018. URL: <https://repository.difu.de/jspui/handle/difu/269886> (Accessed 01.10.2021).

Информация об авторах

Соколова Ольга

кандидат медицинских наук, врач, руководитель, Социально-психиатрический / психотерапевтический центр для детей, подростков и семей, г. Дюссельдорф, Германия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-2519>; e-mail: olgasokolova@web.de

Риге Эвелина

терапевт-специалист, системный терапевт, Социально-психиатрический / психотерапевтический центр для детей, подростков и семей, г. Дюссельдорф, Германия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1642-3353>; e-mail: evelinarije@web.de

Information about the authors

Olga Sokolova

PhD in Medicine, Doctor, Head, Social Psychiatric and Psychotherapeutic Center for Children, Adolescents and Families, Dusseldorf, Germany
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-2519>; e-mail: olgasokolova@web.de

Evelina Rige

Specialist Therapist, Systemic Therapist, Social Psychiatric and Psychotherapeutic Center for Children, Adolescents and Families, Dusseldorf, Germany
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1642-3353>; e-mail: evelinarije@web.de

Получена 05.10.2021

Received 05.10.2021

Принята в печать 05.11.2021

Accepted 05.11.2021

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

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

Связь восприятия подростками стиля родительского воспитания со склонностью к девиантному поведению

Кузнецова Ю.Ю.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7178-6475>, e-mail: kuzya2213@gmail.com

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

Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования, целью которого было выявление связи между особенностями склонности подростков к девиантному поведению и восприятием ими стилей родительского воспитания. Наибольшее количество вариантов связей с восприятием стиля родительского воспитания получено со шкалой «агрессия и насилие». Чем больше у подростка показатели теста склонности к девиантному поведению по шкале «агрессия и насилие», тем чаще он оценивает стиль воспитания в своей семье как «гипопротекция», «потворствование» или, наоборот, «игнорирование потребностей ребенка», считает, что родители проявляют «недостаточность требований-обязанностей и требований-запретов», показывают «неустойчивый стиль воспитания», имеют «неразвитость родительских чувств» и «предпочтение в подростке детских качеств».

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, стили родительского воспитания, восприятие стилей родительского воспитания подростками, склонность к девиантному поведению, девиантное поведение подростков.

Для цитаты: Кузнецова Ю.Ю., Шпагина Е.М. Связь восприятия подростками стиля родительского воспитания со склонностью к девиантному поведению [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 77–89. DOI:10.17759/bppe.2021180307

The Relationship of Adolescents' Perception of the Style of Parental Education with a Tendency to Deviant Behavior

Yulia Yu. Kuznetsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7178-6475>, e-mail: kuzya2213@gmail.com

Elena M. Shpagina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

The article is devoted to the description of the results of an empirical study, the purpose of which was to identify the relationship between the characteristics of the propensity of adolescents to deviant behavior and their perception of parenting styles. The largest number of variants of connections with the perception of the style of parental education was obtained with the scale "aggression and violence". The higher the indicators of the test of the propensity to deviant behavior on the scale of "aggression and violence", the more often he evaluates the parenting style in his family as "hypoprotection", "indulgence" or vice versa "ignoring the needs of the child", believes that parents show "insufficient requirements-duties and requirements-prohibitions", show "unstable parenting style", have "undeveloped parental feelings" and "preference for childish qualities in a teenager".

Keywords: *family, child-parent relations, parenting styles, perception of parenting styles by adolescents, tendency to deviant behavior, deviant behavior of adolescents.*

For citation: *Kuznetsova Yu.Yu., Shpagina E.M. The Relationship of Adolescents' Perception of the Style of Parental Education with a Tendency to Deviant Behavior. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 77–89. DOI:10.17759/bppe.2021180307 (In Russ.).*

Введение

Описывая подростковый возраст, все авторы сходятся к тому, что этот возрастной период можно назвать кризисным, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и жизни индивида [8]. По мнению Л.С. Выготского, основной психологической потребностью подростков становится стремление к самостоятельности и независимости от взрослых [3]. В данном возрастном периоде происходит перестройка взаимоотношений с родителями [4].

В этот период ведущей группой для построения отношений становятся сверстники. Семейный круг и родительская забота хотя и остаются значимыми, но уходят как бы на «второй план». Другой особенностью данного возраста становится то, что подросток начинает испытывать себя в разных формах поведения, в том числе и девиантного, «тестируя» границы дозволенного, стремится к независимости. Родители подростков должны быть наиболее гибкими во взаимоотноше-

ниях со своими детьми, учитывать особенность этого возрастного периода и стараться, в любом случае, понимать и принимать своих детей [10].

Влияние детско-родительских отношений на различные аспекты поведения подростков подтверждают различные современные исследователи и авторы. По мнению Т.В. Андреевой, детско-родительские отношения играют великую роль в процессе формирования личности подростка. Потому очень важно, чтобы они были гармоничными [2].

В исследовании Т.П. Авдуловой и Д.П. Ухановой показано, как формируется чувствительность к справедливости у подростков в зависимости от системы «воспитательных воздействий», которые фактически становятся механизмом ранжирования и присвоения отношения к справедливости как субъективного регулятора. В зависимости от присваиваемой позиции в отношении справедливости формируется и поведение подростков» [1].

И.Н. Коноплева и А.С. Лозовенко отмечают, что «подавляющее большинство отечественных и зарубежных исследований, направленных на изучение условий, способствующих отклонениям в поведении у детей и подростков, во многом связаны с недостатками семейного воспитания» [7]. Эмпирическое исследование, проведенное ими, выявило корреляционные связи между стилем воспитания в семье и ценностными ориентациями. Также в своем исследовании они отмечают, что «заменой строгому родительскому контролю стало фактически безразличие и отстраненность» из-за занятости родителей.

И.Г. Тимошук и П.С. Гожан отмечают, что, отстаивая свои новые права, подросток пытается уйти от родительского контроля, ограждает от родителей некоторые стороны своей жизни. Во многих семьях такие резкие перемены пугают родителей, чаще всего вызывают негодование. Пытаясь вернуть старые взаимоотношения с ребенком, родители лишь усложняют ситуацию взросления подростка. Авторы отмечают, что неприятие возрастных изменений в своем ребенке часто приводит к проявлению девиантных форм поведения со стороны подростка. Подростки, старающиеся уйти от постоянной опеки и доказать свою независимость, видя непринятие родителями их взросления, часто прибегают к агрессивным или суицидальным формам поведения [12].

Р. Кармакар отмечает, что на проявление подростками антисоциального либо просоциального поведения влияют их отношения с родителями и другими взрослыми. «Устойчивость стиля родительского воспитания способствует формированию внутренних просоциальных мотивов только в том случае, если оба родителя оказываются на самом деле авторитетными в глазах подростков» [6].

Говоря о девиантных формах поведения, А.А. Реан отмечает, что формирование просоциального поведения детей и подростков, в первую очередь, связано с научением родителями данным формам поведения. Наказание детей за асоциальное поведение эффективно только в тех случаях, когда родитель научил ребенка социально одобряемым формам поведения и конструктивным формам разрешения противоречий [11].

Следует уточнить, что девиантное поведение человека мы определяем как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [5].

Нами проведено эмпирическое исследование с целью выявления связи склонности подростков к девиантному поведению и их представлений о стилях воспитания родителей. Другими словами, мы поставили перед собой задачу определить, как подросток оценивает воспитательные усилия родителей в зависимости от того, насколько он сам склонен к отклоняющемуся (девиантному) поведению.

Методики исследования. Для реализации исследовательского замысла был подобран соответствующий инструментарий.

Для выявления склонности к отклоняющемуся поведению была выбрана методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП), разработанная А.Н. Орлом [9]. 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: шкала склонности к преодолению норм и правил; шкала склонности к аддиктивному поведению; шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; шкала склонности к агрессии и насилию; шкала волевого контроля эмоциональных реакций; шкала склонности к деликвентному поведению. Также данная методика имеет служебную шкалу, определяющую уровень социальной желательности, данная шкала позволяет выявить стремление испытуемых давать социально одобряемые положительные ответы, которые зачастую не являются достоверными. Стоит отметить, что если показатели по данной шкале были выше нормы, то все результаты методики не рассматривались как достоверные, и данные испытуемые были исключены из дальнейшей процедуры исследования. Таких испытуемых было трое. Таким образом, из 89 человек, принявших участие в исследовании, осталось 86 человек, чьи результаты можно назвать достоверными и использовать в данном исследовании.

Для изучения представлений подростков о стиле воспитания, который применяют в отношении них родители, использовалась методика «Родителей оценивают дети» (РОД), созданная И.А. Фурмановым и А.А. Аладыным на базе опросника АСВ, разработанного Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом [13]. Данная методика предназначена для подростков, она состоит из 120 утверждений и включает в себя следующие шкалы: чрезмерная гиперпротекция; недостаточная гиперпротекция; потворствование; игнорирование потребностей ребенка; чрезмерность требований-обязанностей; недостаточность требований-обязанностей; чрезмерность требований-запретов; недостаточность требований-запретов; чрезмерность санкций; минимальность санкций; неустойчивость стиля воспитания; расширение сферы родительских чувств; предпочтение в подростке детских качеств; воспитательная неуверенность родителя; фобия утраты ребенка; неразвитость родительских чувств; проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Шкалы отражают особенности выбранных родителями стилей воспитания. С помощью опросника был выявлен факт наличия или отсутствия дисгармоничных стилей родительского воспитания у матерей и отцов нашей выборки.

В исследовании приняли участие 86 испытуемых: 43 девочки и 43 мальчика. Для достоверности и точности полученных данных и дальнейшего сравнения в научных целях выборка была уравновешена по полу. Все испытуемые являются жителями Москвы. Все подростки обучаются в общеобразовательных школах, гимназиях или лицеях, в выборке нет участников, обучающихся в школах для девиантных подростков. Также стоит отметить, что в выборке нет подростков, состоящих на школьном учете, учете в КДН.

Возраст испытуемых от 12 до 17 лет: средний возраст по всей выборке — 15 лет; средний возраст мальчиков — 15 лет; средний возраст девочек — 15 лет.

Подросткам было предложено пройти опросник СОП с целью выявления склонности (готовности) к девиантному поведению.

Подросткам было предложено пройти опросник РОД. Таким образом была получена информация о восприятии каждым подростком стилей родительского воспитания, преобладающих в их семьях.

Данное исследование проводилось дистанционно с помощью google-форм. Далее полученные результаты были обработаны с помощью программы Microsoft Excel, затем с помощью программы SPSS были высчитаны корреляционные связи между восприятием стилей семейного воспитания подростками и склонностью к девиантным формам поведения. Также с помощью статистического критерия Манна — Уитни, используемого для оценки различий между двумя незави-

симыми выборками, были выявлены различия по полученным результатам между мальчиками и девочками, принявшими участие в исследовании.

Обсуждение результатов

Изучение склонности (готовности) к девиантному поведению у подростков.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) (табл. 1).

Таблица 1. Уровень склонности к девиантному поведению у подростков

	Низкий	Средний	Высокий
Преодоление норм и правил	36%	24%	40%
Аддиктивное поведение	45%	45%	10%
Саморазрушающее поведение	58%	33%	9%
Агрессия и насилие	58%	16%	25%
Волевой контроль	37%	26%	37%
Делинквентное поведение	53%	20%	27%

Как видно из табл. 1, у испытуемых преобладает высокий уровень склонности к девиантному поведению только по одной шкале — «преодоление норм и правил», что является вполне логичным в связи с тем, что выборка — подростки, которые склонны к поиску себя, узнаванию границ дозволенности, формированию образа «Я».

Преобладание низкого уровня склонности обнаруживается по шкалам «саморазрушающее и самоповреждающее поведение», «агрессия и насилие», и «делинквентное поведение», что, несомненно, может говорить о положительных тенденциях в подростковой среде, о тенденции у подростков к просоциальным моделям поведения (относительно данной выборки исследования).

Можно заметить одинаковые показатели низкого и среднего уровня по шкале «аддиктивное поведение», что может говорить об отсутствии желания у подростков данной выборки подменять реальную жизнь уходом в различные способы изменения реальности с помощью зависимостей (например, алкоголь и наркотики).

Весьма противоречивые результаты получены по шкале «волевой контроль», которая ответственна за контроль над проявлением эмоций, подверженность влечениям и чувствам. У 37% испытуемых выявлен высокий уровень по данной шкале, также у 37% испытуемых — низкий. У меньшего количества подростков (26%) выявлен средний уровень. Данные результаты могут быть связаны с полом испытуемых, возрастом, особенностями протекания подросткового кризиса или же стилем родительского воспитания.

Рассмотрим полученные результаты и сравним их у мальчиков и у девочек (табл. 2).

Таблица 2. Результаты мальчиков и девочек по методике СОП

Наименование шкалы методики СОП	Девочки			Мальчики		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Преодоление норм и правил	37%	21%	42%	35%	28%	37%
Аддиктивное поведение	42%	47%	12%	49%	44%	7%
Саморазрушающее поведение	63%	30%	7%	54%	35%	11%

Агрессия и насилие	70%	14%	16%	47%	19%	35%
Волевой контроль	42%	30%	28%	33%	41%	47%
Делинквентное поведение	56%	23%	21%	51%	16%	33%

Наиболее значимые различия наблюдаются по шкале «агрессия и насилие», видно, что у мальчиков в два раза больше, чем у девочек, преобладает высокий уровень. У девочек высокий уровень по данной шкале выявлен у 7 испытуемых из 43, у мальчиков — у 15 из 43. Данные результаты подтверждены многочисленными исследованиями в данной области, многими авторами отмечалось, что, действительно, к проявлению агрессии более склонны мальчики, нежели девочки.

Также наблюдаются различия у мальчиков и у девочек по шкале «волевой контроль». У мальчиков преобладают результаты, свидетельствующие о слабо развитом волевом контроле, у девочек, в свою очередь, волевой контроль развит достаточно высоко.

Значимые различия между уровнем склонности к девиантному поведению у мальчиков и у девочек были выявлены с помощью статистического критерия Манна — Уитни, используемого для оценки различий между двумя независимыми выборками (равен 0,24, уровень значимости равен 0,5).

Изучение мнения детей о стилях воспитания в их семье

С помощью методики «Родителей оценивают дети» были выявлены представления детей-подростков о стилях воспитания в семьях. Результаты прохождения методики «РОД» у 79 из 86 подростков обнаружили хотя бы один стиль воспитания, который автор методики называет «дисгармоничным». Следовательно, в данной выборке лишь 7 испытуемых (8%) считают стиль воспитания в семье «гармоничным». В среднем в каждой семье подросток выделяет 4 дисгармоничных стиля (стандартное отклонение ± 3) у своих родителей.

Наиболее часто в результатах подростков при описании воспитательного стиля их родителей встречаются такие стили дисгармоничного воспитания: «потворствование» — 52%, «недостаточность требований-запретов» — 51%. Чуть реже в восприятии подростков встречаются такие дисгармоничные стили воспитания, как «гиперпротекция» — 43% и «воспитательная неуверенность родителя» — 36%.

Полученные результаты могут говорить о стремлении родителей максимально удовлетворять потребности своего ребенка, баловать его, «идти у ребенка на поводу», предъявляя к нему, в свою очередь, мало требований и обязанностей. Многими исследователями отмечалось, что при таком стиле воспитания в совокупности подростки часто бывают эгоистичными и склонны к нарушению правил и норм, так как у них в недостаточной мере развита ответственность за свое поведение и совершаемые поступки. В данном случае есть риски склонности к девиантному поведению у подростков.

На рис. 1 отображены обобщенные количественные результаты представлений о 18 дисгармоничных стилях воспитания в восприятии подростков, участвовавших в исследовании. Как видно из диаграммы, самыми редко встречающимися стилями дисгармоничного воспитания в представлении подростков являются такие стили, как «расширение сферы родительских чувств» (РРЧ) — у 5% подростков, «неразвитость родительских чувств» (НРЧ) — у 8% подростков. Такие результаты могут свидетельствовать об адекватной родительской позиции родителей, их осознанном выборе в родительство.

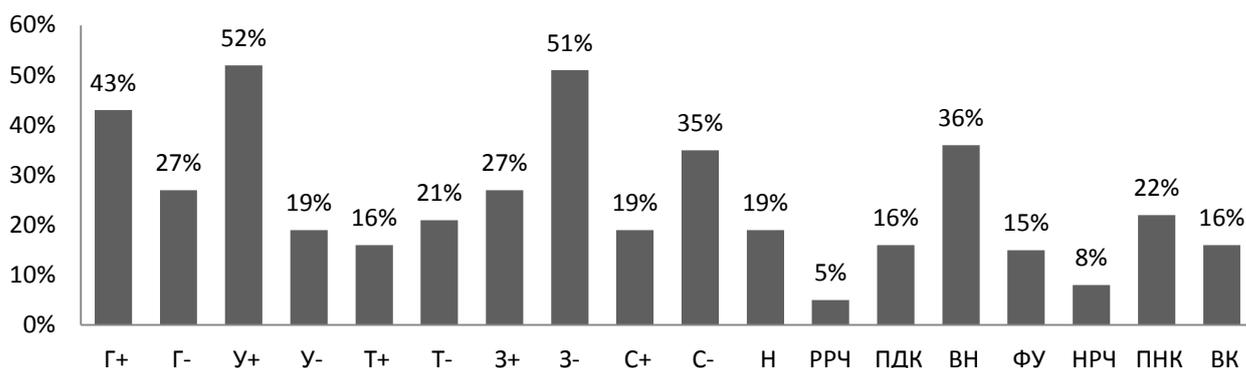


Рис 1. Наличие дисгармоничных стилей воспитания в восприятии подростков: чрезмерная гиперпротекция (Г+); недостаточная гиперпротекция (Г-); потворствование (У+); игнорирование потребностей ребенка (У-); чрезмерность требований-обязанностей (Т+); недостаточность требований-обязанностей (Т-); чрезмерность требований-запретов (З+); недостаточность требований-запретов (З-); чрезмерность санкций (С+); минимальность санкций (С-); неустойчивость стиля воспитания (Н); расширение сферы родительских чувств (РРЧ); предпочтение в подростковом возрасте детских качеств (ПДК); воспитательная неуверенность родителя (ВН); фобия утраты ребенка (ФУ); неразвитость родительских чувств (НРЧ); проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК); вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК)

Рассмотрим отдельно полученные результаты по группе мальчиков и по группе девочек, принимавших участие в исследовании (рис. 2).

Наиболее часто в восприятии девочек в их семьях преобладают следующие виды дисгармоничного воспитания: «потворствование» — 51%, «недостаточность требований-запретов» — 51%.

Стоит отметить, что восприятие мальчиков и девочек практически идентично.

В восприятии мальчиков также преобладает мнение, что их родители придерживаются следующих стилей воспитания: «потворствование» — 53%, «недостаточность требований-запретов» — 51%.

Таким образом, можно сделать выводы, что в восприятии большинства подростков данной выборки, как мальчиков, так и девочек, нет существенных различий относительно использования их родителями дисгармоничных стилей воспитания. По мнению подростков, большинство родителей в данной выборке используют схожие тактики воспитания, стремясь к чрезмерному удовлетворению потребностей детей, попытке максимально опекать их, не предъявляя к ним жестких требований, не ограничивая их и не применяя санкций за провинности.

В то же время, следует отметить шкалы, по которым родители (по мнению детей) демонстрируют существенные различия в воспитательных тактиках относительно мальчиков и девочек. Например, нельзя не заметить, что мальчики чаще, чем девочки, считают, что их потребности игнорируются родителями (шкала «потворствование» (У-)), в то время как мальчики ощущают куда большее количество санкций и запретов по отношению к себе, чем девочки (шкалы (З+) и (С+), то есть чрезмерность запретов и санкций).

В данной выборке наблюдаются различия по шкале «проекция на ребенка собственных качеств» (ПНК). То есть, по мнению подростков, родители девочек в меньшей мере, нежели родители мальчиков, склонны к поиску в подростковом возрасте собственных нежелательных качеств.

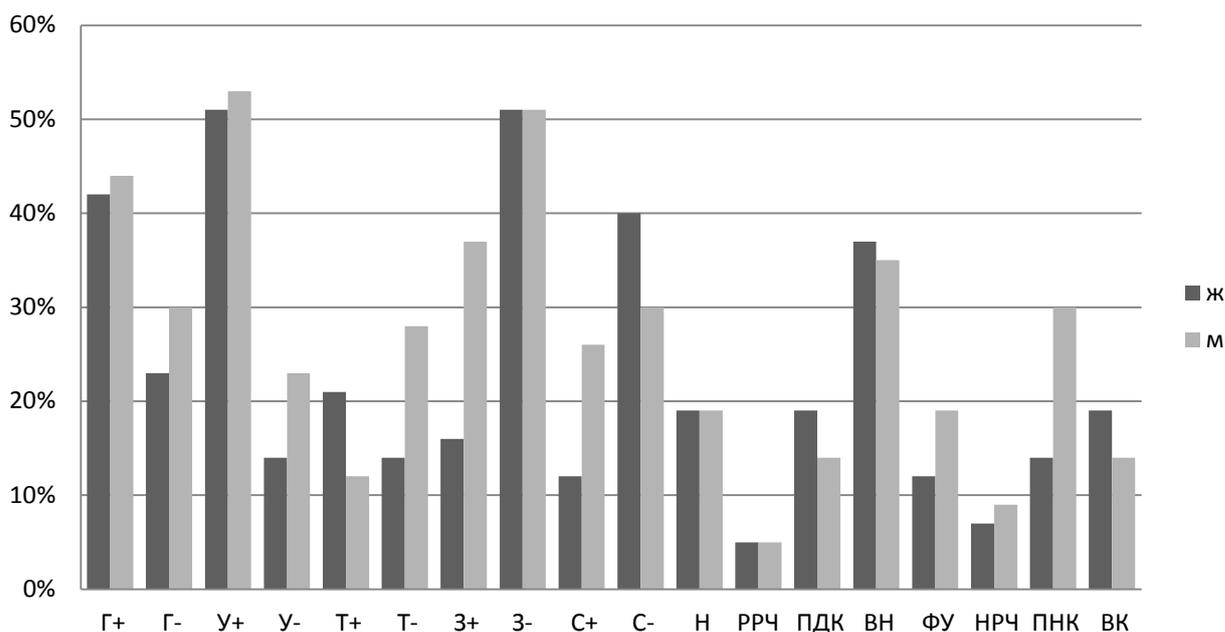


Рис. 2. Сравнение наличия дисгармоничных стилей воспитания в восприятии подростков (по полу): чрезмерная гиперпротекция (Г+); недостаточная гиперпротекция (Г-); потворствование (У+); игнорирование потребностей ребенка (У-); чрезмерность требований-обязанностей (Т+); недостаточность требований-обязанностей (Т-); чрезмерность требований-запретов (З+); недостаточность требований-запретов (З-); чрезмерность санкций (С+); минимальность санкций (С-); неустойчивость стиля воспитания (Н); расширение сферы родительских чувств (РРЧ); предпочтение в подростковом детстве детских качеств (ПДК); воспитательная неуверенность родителя (ВН); фобия утраты ребенка (ФУ); неразвитость родительских чувств (НРЧ); проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК); вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК).

Значимые различия между двумя выборками удалось обнаружить только по шкале «чрезмерность требований-запретов», что подтверждает вышесказанное о том, что родители подростков стремятся предъявлять к мальчикам куда больше требований и запретов, чем к девочкам. Применен критерий U Манна — Уитни для независимых выборок (равен 29, уровень значимости равен 0,5).

Также в рамках методики РОД были выявлены корреляционные связи между шкалами с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Прямая корреляционная связь ($-0,500$, корреляция значима на уровне 0,01, двусторонняя) была обнаружена между шкалами «гиперпротекция» и «потворствование», что обозначает, что чем больше родитель склонен контролировать ребенка, тем больше родитель старается максимально и опекать ребенка, исполняя все его прихоти и желания.

Прямая корреляционная связь ($-0,610$, корреляция значима на уровне 0,01, двусторонняя) была обнаружена между шкалами «чрезмерность санкций» и «проекция на ребенка собственных качеств», что можно интерпретировать так: когда ребенок чувствует, что родитель проецирует на него собственные нежелательные качества, то ему кажется, что родители стремятся предъявлять к нему множество требований.

И третья прямая корреляционная связь ($0,560$, корреляция значима на уровне 0,01, двусторонняя) была обнаружена между шкалами «предпочтение в подростковом детстве детских качеств» и «неразвитость родительских чувств». Она обозначает: чем больше подросток видит, что у родителя

недоразвиты родительские чувства по отношению к ребенку, тем чаще родитель стремится видеть подростка маленьким ребенком.

Изучение связи между восприятием подростками стилей семейного воспитания и склонностью к девиантному поведению

Далее были высчитаны корреляционные связи между двумя методиками (РОД и СОП) с целью анализа связей между дисгармоничными стилями родительского воспитания и уровнем склонности подростков к девиантному поведению.

С помощью корреляционного анализа Спирмена удалось выявить связи между некоторыми шкалами данных методик. Полученные результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3. Связи между шкалами методики СОП и методики РОД

Шкала методики «СОП»	Шкала методики «РОД»	Коэффициент корреляции Спирмена*
Делинквентное поведение	Гипопротекция (Г-)	0,512**
	Недостаточность требований-запретов (З-)	0,501**
Преодоление норм и правил	Гипопротекция (Г-)	0,429**
	Недостаточность требований-запретов (З-)	0,359**
Аддиктивное поведение	Недостаточность требований-запретов (З-)	0,419**
	Гипопротекция (Г-)	0,304**
Саморазрушающее поведение	Гипопротекция (Г-)	0,384**
	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	0,400**
	Недостаточность требований-запретов (З-)	0,394**
Агрессия и насилие	Гипопротекция (Г-)	0,414**
	Потворствование (У+)	0,314**
	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	0,308**
	Недостаточность требований-обязанностей (Т-)	0,443**
	Недостаточность требований-запретов (З-)	0,367**
	Неустойчивость стиля воспитания	0,370**
	Предпочтение в подростке детских качеств (ПДК)	0,304**
	Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	0,337**
Волевой контроль	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	0,312**
	Недостаточность требований-обязанностей (Т-)	0,464**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Интерпретация полученных результатов

Баллы по шкалам «делинквентное поведение» (по методике СОП в нашем исследовании, 21% девочек и 33% мальчиков имеют высокие показатели по данной шкале готовности к девиантному поведению) и «преодоление норм и правил» (42% девочек и 37% мальчиков имеют высокие показатели по данной шкале), а также «аддиктивное поведение» (в нашем исследовании 12% де-

вочек и 7% мальчиков имеют высокие показатели по данной шкале) коррелируют прямой связью со шкалами «гипопротекция» и «недостаточность требований-запретов».

Это говорит о том, что чем выше склонность у подростков к нарушению законности, а также преодолению норм и правил и аддикции, тем чаще подросток считает, что родители мало уделяют ему внимания, он находится как бы вне поля родительского контроля, им занимаются только когда происходит что-то серьезное, другими словами, подросток «предоставлен сам себе».

Также следует отметить, что подростки с высоким уровнем склонности к делинквентному поведению, нарушению правил и норм, склонностью к аддиктивному поведению отмечают следующее: по их мнению, родители выбирают такой стиль воспитания, что разрешают им все, и даже в случае если подросток и знает какие-то запреты, то уверен, что с него никто ничего не спросит.

Как говорится в тексте методики, интерпретирующей шкалу, *подросток* «сам определяет время возвращения домой вечером, круг друзей, вопрос о курении и употреблении алкоголя, ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении». Такой стиль воспитания приводит к формированию неустойчивого типа характера (чаще гипертимной акцентуации).

Чем выше баллы по шкале «саморазрушающее поведение» (в нашей выборке нет детей, которые имеют высокие баллы, а только средние — 37% девочек и 47% мальчиков), тем чаще подросток оценивает воспитательный стиль своих родителей как «гипопротекция» и «недостаточность требований-запретов», которые мы описали выше. К ним прибавляется еще и «игнорирование потребностей ребенка», которое характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка, в том числе и потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви.

Наиболее трудной для интерпретации оказалась шкала «агрессия и насилие» (в нашем исследовании это 16% девочек и 35% мальчиков, у которых обнаружена данная склонность), так как у данной шкалы удалось выявить 8 связей со шкалами методики «РОД». Исходя из полученных результатов, чем выше у подростка баллы по шкале «агрессия и насилие», тем чаще он оценивает стиль воспитания своих родителей как «гипопротекция», «недостаточность требований-запретов» и игнорирование потребностей ребенка», которые мы описали выше. Вместе с тем, появились и новые связи данной шкалы с такими стилями воспитания, как «потворствование», «недостаточность требований-обязанностей», «неустойчивость стиля воспитания», «предпочтение в подростке детских качеств», «неразвитость родительских чувств».

Потворствование как стиль воспитания приводит к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, избалованности. Любое желание ребенка — закон, ребенок является «кумиром семьи».

Недостаточность обязанностей подростка проявляется в минимальном количестве обязанностей в семье, подростка не привлекают к общим делам, не требуют включенности в обслуживание дома, не посвящают в решение семейных проблем.

Неустойчивость стиля воспитания говорит о том, что родители пускаются при воспитании «из крайности в крайность»: «от очень строгого стиля к либеральному и, наоборот, от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению».

Предпочтение в подростке детских качеств проявляется в стремлении игнорировать взросление детей, стимулировании у них детских качеств. Это приводит к тому, что родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, стимулируя развитие психического инфантилизма.

Неразвитость родительских чувств проявляется в нежелании иметь дело с подростком, в непереносимости его общества, в поверхностности интереса к его делам. Причиной неразвитости

родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не испытал родительского тепла.

Все перечисленные стили воспитания видят подростки, имеющие высокие показатели по шкале «агрессия и насилие» в воспитательных воздействиях своих родителей по отношению к ним.

Высокие показатели по шкале «волевой контроль» методики СОП прямо коррелируют с высокими показателями методики «РОД»: 1) «игнорирование потребностей ребенка»; 2) «недостаточность требований-обязанностей». Это обозначает, что подростки (в нашем исследовании это 28% девочек и 47% мальчиков), имеющие склонность слабо контролировать свою эмоциональную сферу и поведенческие проявления эмоциональных реакций, склонные реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, а также со слабо сформированным волевым контролем своих потребностей и чувственных влечений склонны считать, что их родители не уделяют внимания их потребностям и чувствам, не хотят понимать их, не проявляют к ним любви, а также не предъявляют им требований в виде обязанностей в учебе или работе по дому.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Полученные результаты могут говорить о стремлении современных родителей максимально удовлетворять потребности своего ребенка, баловать его, «идти у ребенка на поводу», предъявляя к нему, в свою очередь, мало требований и обязанностей. Многими исследователями отмечалось, что при таком стиле воспитания подростки эгоистичны и склонны к нарушению правил и норм, так как у них в недостаточной мере развита ответственность за свое поведение и совершаемые поступки.

Связи между шкалами методики изучения склонности к девиантному поведению и оценкой стилей воспитания детьми говорят о том, что чем выше склонность у подростков к нарушению законности, преодолению норм и правил и аддикции, тем чаще подросток считает, что родители мало уделяют ему внимания, он находится как бы вне поля родительского контроля, им занимаются только тогда, когда происходит что-то серьезное, другими словами, подросток «предоставлен сам себе». По их мнению, родители выбирают такой стиль воспитания, что разрешают им все, и даже в случае если подросток и знает какие-то запреты, то уверен, что с него никто ничего не спросит. Такой стиль воспитания приводит к формированию неустойчивого типа характера.

Склонность к саморазрушающему поведению коррелирует с оценкой воспитательного стиля своих родителей как «гипопротекция» и «недостаточность требований-запретов», которые мы описали выше. К ним прибавляется еще и стиль «игнорирование потребностей ребенка», который характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка, в том числе и потребности в эмоциональном контакте, общении с родителями, в их любви.

Подростки, имеющие склонность слабо контролировать свою эмоциональную сферу и поведенческие проявления эмоциональных реакций, считают, что их родители не уделяют внимания их потребностям и чувствам, не хотят понимать их, не проявляют к ним любви, а также не предъявляют им требований в виде обязанностей в учебе или работе по дому.

При дальнейшем развитии исследования интересно сравнить результаты представлений о стилях воспитания родителей из этих семей и детей, а также ввести методику или шкалу, изучающую локус контроля подростка.

Литература

1. Авдулова Т.П., Уханова Д.П. Представления о справедливости и стили воспитания родителей как фактор морального развития подростков // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 2. С. 81–92. doi:10.17759/sps.2018090206

2. Андреева Т.В. Семейная психология: Учебное пособие. СПб: Речь, 2015. 224 с.
3. Варга А.Я. Типы родительских отношений. Самара: СамГПУ, 1997. 88 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Мысль, 2014. 447 с.
5. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. СПб: Питер, 2017. 351 с.
6. Кармакар Р. Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 2. С. 101–115. doi:10.17759/sps.2017080207
7. Коноплева И.Н., Лозовенко А.С. Стиль воспитания в семье и ценностные ориентации у подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. Том 2. № 2. С. 1–14. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52034.shtml> (дата обращения: 17.07.2021).
8. Королева А.Ф., Королева Н.С. Социально-психологические особенности подросткового возраста // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 76–78.
9. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» [Электронный ресурс] / Н.В. Дворянчиков [и др.]. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 198 с. URL: https://stoppav.ru/images/docs/SHPR/biblioteka/NPB/PP/Methodich_ruk_Sbornik_testov_Prilozhenie.pdf (дата обращения: 17.07.2021).
10. Петровская В.Г. Психология семьи и семейного воспитания: Учебно-методическое пособие. Новосибирск: Немо Пресс, 2018. 82 с.
11. Реан А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 3-8. doi:10.11621/npj.2015.0101
12. Тимощук И.Г., Гожан П.С. Типичные проблемы во взаимоотношениях родителей с современными детьми-подростками // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия Педагогика. Психология. 2016. № 3 (5). С. 118–123.
13. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки: Книга для психологов. Минск: ТЕСЕЙ, 2007. 320 с.

References

1. Avdulova T.P., Ukhanova D.P. Predstavleniya o spravedlivosti i stili vospitaniya roditelei kak faktor moral'nogo razvitiya podrostkov = Representations of justice of parents as factor of moral development of teenagers. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 81–92. doi:10.17759/sps.201809020 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Andreeva T.V. Semeinaya psikhologiya: Uchebnoe posobie. Saint-Petersburg: Rech', 2015. 224 p. (In Russ.).
3. Varga A.Ya. Tipy roditel'skikh otnoshenii. Samara: SamGPU Publ., 1997. 88 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podroostka. Moscow: Mysl', 2014. 447 p. (In Russ.).
5. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Yu. Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy: Uchebnoe posobie. Saint-Petersburg: Piter, 2017. 351 p. (In Russ.).
6. Karmakar R. Zavisimost' prosotsial'noi motivatsii podrostkov ot vospriyatiya imi posledovatel'-nosti roditel'skogo vospitaniya = The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 101–115. doi:10.17759/sps.2017080207 (In Russ.).
7. Konopleva I.N., Lozovenko A.S. Stil' vospitaniya v sem'e i tsennostnye orientatsii u podrostkov s deviantnym povedeniem = Family upbringing style and value orientations of adolescents with deviant behavior. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*, 2012. Vol. 2, no. 2, pp. 1–14. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52034.shtml> (Accessed 17.07.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Koroleva A.F., Koroleva N.S. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti podroostkovogo vozrasta. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya*, 2016, no. 118-3, pp. 76–78 (In Russ.).

9. Dvoryanchikov N.V. et al. Metodicheskoe rukovodstvo. Sbornik testov programmno-metodicheskogo kompleksa differentsial'noi diagnostiki povedencheskikh narushenii nesovershennoletnikh "Diagnost-Ekspert+". Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2017. 198 p. URL: https://stoppav.ru/images/docs/SHPR/biblioteka/NPB/PP/Metodich_ruk_Sbornik_testov_Prilozhenie.pdf (Accessed 17.07.2021). (In Russ.).
10. Petrovskaya V.G. Psikhologiya sem'i i semeinogo vospitaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk: Nemo Press, 2018. 82 p. (In Russ.).
11. Rean A.A. Sem'ya kak faktor profilaktiki i riska viktimnogo povedeniya = Family as a factor of risk prevention and victim behaviour. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2015, no. 1 (17), pp. 3-8. doi: 10.11621/npj.2015.0101 (In Russ.).
12. Timoshchuk I.G., Gozhan P.S. Tipichnye problemy vo vzaimootnosheniyakh roditel'ei s sovremennymi det'mi-podrostkami = Typical problems in the relationship of parents with modern teenage children. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta, Seriya Pedagogika. Psikhologiya = Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology*, 2016, no. 3 (5), pp. 118–123 (In Russ.).
13. Furmanov I.A., Alad'in A.A., Furmanova N.V. Psikhologicheskaya rabota s det'mi, lishennymi roditel'skoi opеki: Kniga dlya psikhologov. Minsk: TESEI, 2007. 320 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кузнецова Юлия Юрьевна

студент, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: kuzya2213@gmail.com

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

Yulia Yu. Kuznetsova

Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6251-8636>, e-mail: kuzya2213@gmail.com

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 20.10.2021

Received 20.10.2021

Принята в печать 20.11.2021

Accepted 20.11.2021

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 Environment

Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога

Волкова Е.Н.

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru*

Профилактика подросткового буллинга является одним из ведущих направлений деятельности педагога-психолога. Подростковый буллинг — распространенное явление в жизни современной школы — требует дифференциации от других видов агрессивного поведения в соответствии с критериями распознавания. Выделяется: первичная профилактика, направленная на предотвращение ситуаций буллинга в образовательном учреждении, на формирование общественного неприятия агрессивного поведения, на выработку активной позиции по его прекращению; вторичная профилактика, которая подразумевает сдерживание провокационных факторов буллинга и усиление защитных факторов (прежде всего, оптимизацию отношений в подростковой среде и диадах «подросток — взрослый (педагог, родители)»); третичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий психологической помощи жертвам, обидчикам и свидетелям буллинга и их социальному окружению. На каждом уровне профилактической работы разрабатываются мероприятия в четырех основных направлениях: работа на уровне школы в целом, работа на уровне школьного класса, работа на уровне семьи, работа на индивидуальном уровне (с подростком). В каждом из этих направлений работы у педагога-психолога, у классных руководителей подростковых классов, у социального педагога, у заместителя директора по воспитательной работе — есть свои задачи и свои обязанности. В разработке единой школьной антибуллинговой программы они принимают участие как члены единой команды. В программах профилактики существует специфика — в зависимости от роли подростка в буллинге: жертвы, обидчика или свидетеля. Основанием для разработки программы профилактики буллинга в школе является понимание и учет основных закономерностей школьного буллинга, выявленных на основе анализа результатов научных исследований в этой области, а также анализ конкретной ситуации в образовательном учреждении и данные школьного мониторинга о случаях буллинга.

Ключевые слова: *подростковый буллинг, педагог-психолог, программы профилактики.*

Для цитаты: Волкова Е.Н. Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308

Programs for the Prevention of Adolescent Bullying in the Activities of a Teacher-Psychologist

Elena N. Volkova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Prevention of adolescent bullying is one of the leading areas of activity of a teacher-psychologist. Being a widespread issue of the modern school bullying in adolescence demands to be separated from other aggressive behaviors by specific criteria. There are: primary prevention, aimed at preventing bullying situations in an educational institution, at forming public unacceptance of aggressive behavior, at creating an active position to stop it; secondary prevention, which implies the containment of provocative bullying factors and the strengthening of protective factors (first of all, the optimization of relationships in the adolescent environment and the dyads “adolescent — adult (teacher, parent)”; tertiary prevention, which is a set of measures of psychological assistance to victims, abusers and witnesses of bullying and their social environment. At each level of preventive work, measures are developed in four main directions: work at the school level in general, work at the school class level, work at the family level, work at the individual level (with an adolescent). In each of these areas of work, a teacher-psychologist, classroom teachers of secondary classes, a social teacher, and deputy director for educational work have their own tasks and responsibilities. They take part in the development of a unified school anti-bullying program as members of a single team. There are specifics in prevention programs — depending on the role of an adolescent in bullying: a victim, an abuser or a witness. The basis for the development of a bullying prevention program at school is to understand and take into account the main patterns of school bullying identified on the basis of the analysis of the results of scientific research in this area, as well as an analysis of the specific situation in an educational institution and school monitoring data on bullying cases.

Keywords: *adolescent bullying, teacher-psychologist, prevention programs.*

For citation: Volkova E.N. Programs for the Prevention of Adolescent Bullying in the Activities of a Teacher-Psychologist. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308 (In Russ.).

Проблема подросткового буллинга относится к числу наиболее актуальных проблем современной школы. Подростковый буллинг может выступать как самостоятельное направление профилактической работы, а может рассматриваться как один из видов агрессивного поведения подростков, связанный с другими проявлениями деструктивного поведения. Часто буллинг является

причиной и предпосылкой школьной стрельбы, вооруженных нападений в школе. Задачу разработки программы профилактики буллинга можно встретить в рабочем плане многих педагогов-психологов, в мероприятиях всего образовательного учреждения, в образовательной системе района, города. Однако, часто профилактические программы имеют неявные и/или ошибочные методологические основания, что существенно снижает их потенциал, а то и ограничивает его вовсе.

В первую очередь это связано с определением того, о каком виде деструктивного поведения идет речь. Критериями буллинга являются следующие: неоднократность и/или периодичность травматических действий; умысел, намеренность нанесения вреда; неравенство возможностей жертвы и обидчика (физическое и/или социальное превосходство обидчика); невозможность для жертвы покинуть или прекратить ситуацию, провоцирующую или воспроизводящую преследование. Эти признаки позволяют дифференцировать буллинг от других видов агрессивного поведения [1].

Сравнение сущностных признаков близких, но нетождественных явлений агрессии, виктимизации, насилия и буллинга представлено в таблице 1 [цит. по 2].

Таблица 1. Отличительные признаки агрессии, виктимизации, насилия и буллинга

<i>Признаки</i>	<i>Агрессия</i>	<i>Насилие</i>	<i>Виктимизация</i>	<i>Буллинг</i>
Специфичность в отношении жертвы	Нет	Да	Да	Да
Наличие определенной цели	Нет	Да	Нет	Да
Определенная направленность	Нет	Да	Да	Да
Систематичность	Нет	Нет	Нерелевантно	Да
Повторяемость	Нет	Нет	Нерелевантно	Да
В диаде	Нерелевантно	Часто	Нерелевантно	В начале да, затем нет
Асимметричное распределение власти	Нерелевантно	Нет	Нерелевантно	Да
Временные рамки	Нерелевантно	Нерелевантно	Нерелевантно	Минимум 6 месяцев

Критерии буллинга разделяются ведущими авторами исследований этого явления и фиксируются в его определении [4]. Буллингом называют неоднократное умышленное нанесение вреда одним подростком или группой другому подростку, который в данной ситуации оказывается не способным себя защитить и лишен возможности ее покинуть. Неоднократность, неравенство возможностей — отличительные особенности буллинга. Умышленность нанесения вреда дифференцирует буллинг с точки зрения поведения агрессора, а невозможность покинуть ситуацию буллинга — с точки зрения жертвы. Только совокупность этих признаков позволяет судить о том, что речь идет именно о буллинге.

Классификация программ профилактики подросткового буллинга не отличается от той, что принята в психологии и других областях знания, например, в медицине и здравоохранении в целом. Выделяется первичная профилактика, направленная на предотвращение ситуаций буллинга в образовательном учреждении, на формирование общественного неприятия агрессивного пове-

дения, выработку активной позиции по его прекращению; вторичная профилактика, которая подразумевает сдерживание провокационных факторов буллинга и усиление защитных факторов, прежде всего, оптимизацию отношений в подростковой среде и диадах «подросток — взрослый (педагог, родители)»; третичная профилактика, представляющая комплекс мероприятий психологической помощи жертвам, обидчикам и свидетелям буллинга и их социальному окружению.

Сегодня круг действенных субъектов профилактики буллинга в школе ограничен и, чаще всего, замыкается на педагоге-психологе и социальном педагоге. Между тем, классный руководитель подросткового класса, заместитель директора по воспитательной работе — обязательные участники этой работы. Профессиональное взаимодействие этих специалистов: педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя, заместителя директора по воспитательной работе, — выступает обязательным условием эффективной профилактической работы. Педагог-психолог не может и не должен брать на себя управление всей программой профилактики буллинга в школе. У него есть свой круг задач, который чаще всего связан с проведением просветительской работы, с оказанием психологической помощи агрессорам, жертвам и свидетелям буллинга, с методическим консультированием классного руководителя и социального педагога по соответствующим вопросам. Конечно, педагог-психолог принимает участие в разработке и реализации антибуллинговой программы школы, но как один из ее участников, как член междисциплинарной команды, организацию деятельности которой лучше передать заместителю директора школы по воспитательной работе.

В программах работы школы чаще всего представлены программы первичной профилактики буллинга. Это классные часы, круглые столы для учеников, памятки для учителей, детей и родителей, опросы, повышение квалификации педагогов и просвещение родителей на родительских собраниях, вовлечение детей в творческие, культурные, спортивные, патриотические мероприятия, различные акции «Буллингу — нет!», «День доброты», «Мир добра и толерантности». Такие мероприятия представляют собой информирование субъектов образовательных отношений о буллинге и агрессивном поведении.

Информирование и просветительская работа выступают важным элементом всей системы профилактики. Важное значение здесь имеет адресный характер предоставляемой информации. Как правило, информация о буллинге, его причинах, следствиях, условиях возникновения и способах предотвращения целесообразна в среде взрослых. При этом в педагогической среде и в среде родителей необходимы разные акценты в этой информации в соответствии с актуальными потребностями каждой из этих групп. Например, для педагогов важны знания об индикаторах буллинга, позволяющих дифференцировать его от других видов агрессивного поведения в школе. Необходимы знания о ранних предикторах буллинга и способах их выявления. Важно понимание механизмов возникновения и функционирования буллинга, в частности, понимание механизмов поведения обидчиков и свидетелей буллинга. Важно знание методов вмешательства и прекращения буллинга и пути формирования умений протективного поведения.

Для родителей важной оказывается информация об источниках буллинга, связанных с системой детско-родительских отношений и отношений внутри подростковой группы. Важно понимание сущности подростковых переживаний, обусловленных контекстом взаимоотношений в классе. Важно понимание алгоритма деятельности в случае возникновения ситуации буллинга и оперативности реагирования в зависимости от того, в какой роли в буллинге оказался ребенок.

Для подростков обсуждение критериев, источников, причин и последствий буллинга не имеет большого значения. Для них важнее знания о развитии человеческих отношений вообще, о сути дружбы и степени ее интимности, о выборе и ответственности за него, о преимуществах самостоятельных ответственных решений, об управлении собой, своими чувствами и поступками.

Действенными программами первичной профилактики являются программы развития навыков конструктивного общения на переменах, во время спортивных занятий, кружков после школы. Это, например, программы «активной» или «проактивной дружбы» для начальных классов, в которых реализуются правила уважительного отношения друг к другу как к равным, развиваются умения радоваться за успехи других, отстаивать мнение друг друга, эмоционально / физически вступаться друг за друга, не обманывать друг друга, быть честными. В подростковых классах можно использовать схемы наставничества и консультирования младших детей старшими подростками. При таком взаимодействии ребята старшего возраста проходят дополнительно обучение внутри школы или с помощью приглашенных специалистов. Подобное обучение помогает им эффективно сотрудничать с учащимися младшей школы, использовать свой авторитет для налаживания внутришкольной коммуникации.

Первичный уровень профилактической работы, несомненно, имеет особую ценность, однако только программы профилактики всех уровней, их комплексный и междисциплинарный характер обеспечивают эффективность работы. На каждом уровне профилактической работы: первичном, вторичном, третичном, — разрабатываются мероприятия в четырех основных направлениях работы: работа на уровне школы в целом, работа на уровне школьного класса, работа на уровне семьи, работа на индивидуальном уровне (с подростком). В каждом из этих направлений работы у педагога-психолога, у классных руководителей подростковых классов, у социального педагога, у заместителя директора по воспитательной работе есть свои задачи и свои обязанности. В разработке единой школьной антибуллинговой программы должны принимать все члены педагогического коллектива, в первую очередь, перечисленные выше специалисты.

Основанием для разработки программы профилактики буллинга в школе является понимание и учет основных закономерностей школьного буллинга, выявленных на основе анализа результатов научных исследований в этой области, а также анализ конкретной ситуации в образовательном учреждении и данные школьного мониторинга о случаях буллинга. Эту работу может взять на себя педагог-психолог совместно с завучем школы.

Профилактическая работа и профилактические меры на уровне школы включают в себя разработку единой антибуллинговой программы школы, в которой обязательными разделами выступают следующие:

- общешкольная информационная программа для родителей (об особенностях развития детей и подростков, ценности эмоционального, нравственного и культурного развития человека), для педагогов (о закономерностях подросткового буллинга и его социальной детерминации), для подростков (об особенностях индивидуального, личностного и социального развития человека);
- программа анонимного школьного мониторинга ситуаций буллинга;
- программа поддержки защитников жертв;
- программа организации досуга и занятости подростков во время обучения в школе и вне ее;
- внутришкольная программа повышения квалификации педагогов по организации эффективного вмешательства и помощи участникам буллинга;
- программа контроля поведения в школе для педагогов и учащихся и санкций за нарушение правил безопасного взаимодействия.

Профилактические меры на уровне семьи предполагают организацию внутришкольного и межведомственного взаимодействия специалистов для работы с дисфункциональными семьями подростков. Междисциплинарный подход является самым эффективным для этой работы, а профессиональное взаимодействие в междисциплинарной команде специалистов — самым результативным способом решения проблемы. Членами междисциплинарной команды в школе являются педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель подросткового класса, заместитель директора по воспитательной работе. Вне школы междисциплинарная команда организует

такое взаимодействие с представителями органов опеки и попечительства, охраны правопорядка, социальной защиты населения, здравоохранения.

Основные направления и меры профилактической работы на уровне семьи включают в себя:

- организацию мониторинга социальных и социально-психологических условий жизни семьи и условий семейного воспитания подростков;
- программы межведомственного патронажа и сопровождения нуждающихся семей;
- программы формирования родительских навыков, развития позиции позитивного и ответственного родительства;
- программы оптимизации детско-родительских отношений (детско-родительские сессии);
- программы родительского контроля организации досуга и занятости подростков.

Наибольшее воздействие на подростка оказывает реакция класса как единого социального организма. Направления профилактической работы и профилактические меры на уровне класса включают в себя:

- разработку норм и правил поведения в классе («Конституция класса»);
- мониторинг структуры межличностных отношений, лидерства и коммуникаций в классе;
- проведение коллективных программ развития жизненных навыков, планирования временной перспективы, тренингов уверенного поведения и коммуникативной компетентности;
- проведение программ медиации как технологии конструктивного разрешения конфликтов в подростковой среде;
- организацию и проведение коллективных мероприятий оказания помощи нуждающимся (например, помощи и ухода за животными, пожилыми людьми, младшими детьми, больными сверстниками);
- организацию и проведение коллективных творческих дел.

Одним из важных принципов организации профилактической работы на уровне класса является принцип управляемого распределения ответственности и поручений. Классному руководителю важно контролировать структуру подчиненности и ответственности в выполнении мероприятий, смену лидерства и организации содержательной обратной связи по поводу совместных действий. Разработка стратегии и тактики конкретных вмешательств в деятельность класса также требует организации совместной деятельности психолога и классного руководителя.

Профилактическая работа на индивидуальном уровне чаще всего попадает в компетенцию педагога-психолога. Такая работа варьируется в зависимости от роли, которую чаще подросток занимает в ситуации буллинга. Разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям буллинга, поэтому программы помощи (программы третичного уровня профилактики) нужны и жертвам, и обидчикам, и свидетелям буллинга.

Программы помощи подросткам — жертвам буллинга направлены на проработку последствий психологической травмы, развитие навыков решения жизненных проблем, повышение ресурса сопротивляемости (коррекцию эмоциональных состояний, развитие навыков уверенного поведения, развитие навыков общения). Обязательными являются программы оценки рисков насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами подростка в семье, межведомственный мониторинг семьи подростка-жертвы, программы оптимизации детско-родительских отношений.

Работа с подростками-обидчиками направлена на развитие навыков неконфликтного взаимодействия, развитие эмпатии, развитие ответственности и заботы. Очень важны для работы с подростками-обидчиками программы организации досуга и контроля занятости. Как показали результаты исследований, высоким корректирующим и развивающим потенциалом для работы с подростками-обидчиками обладают программы с животными, в которых решаются задачи развития ответственности подростка и формирования новых жизненных установок и системы ценностных ориентаций, коррекции эмоциональной сферы личности и обучения новым способам взаимодействия.

Подростки, занимающие амбивалентную позицию жертвы-обидчика, нуждаются в помощи по тем же направлениям, что и жертвы буллинга, а именно в программах работы с последствиями психологической травмы, развития навыков решения жизненных проблем, повышения ресурса сопротивляемости. Специфическими программами для этой группы подростков являются программы развития самостоятельности (принятия решений, выбора, ответственности), программы профилактики зависимостей и программы регуляции поведения в эмоционально-напряженных ситуациях.

Работа с подростками — свидетелями буллинга зависит от их мотивации участия в ситуации буллинга, от того, насколько активную позицию они занимают и на чьей стороне — обидчика или жертвы — находятся. Для помощников обидчика важное место занимают программы развития личностных ресурсов, изменения системы убеждений и ценностно-смысловых установок. Для подростков, составляющий группу нейтральных наблюдателей, необходимы программы развития личной ответственности (программы проектирования и принятия решений), программы развития навыков социального сравнения, программы развития эмпатии. Для подростков, сочувствующих жертве, но не вмешивающихся в опасную ситуацию, необходимы программы проработки их собственной психологической травмы, программы развития самооффективности и уверенного поведения. Подростки — защитники жертвы нуждаются в программах поддержки и укрепления имеющихся убеждений, навыков и статуса.

Работа по профилактике буллинга всегда конкретна. Ее результативность напрямую связана с учетом конкретности буллинга, культурных условий жизни подростка, его индивидуально-типологических и личностных особенностей. Установленные в междисциплинарных исследованиях особенности подросткового буллинга показали его обусловленность не просто средовыми факторами, связанными с системой семейных и школьных отношений. Подростковая агрессия детерминирована факторами культуры близкого социума. Поэтому для разработки профилактических программ необходимы результаты именно школьного мониторинга и мониторинга ситуации ближнего социума подростка. Необходимо оценить ситуацию: в частности, распространенность подростковой агрессии в конкретной школе, осведомленность об этой проблеме среди педагогов и родителей подростков и их установки, а также возможные пути прекращения агрессии и предотвращения новых ситуаций именно в этой школе; предпочтения педагогов и родителей в отношении профилактики, получения информации, ее содержания и способов воздействия.

Опыт участия подростка в буллинге можно рассматривать как деструктивный вариант социализации. Поэтому основные стратегии профилактики буллинга в подростковом возрасте, во-первых, должны быть направлены на изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых — педагогов и родителей, а не только и не столько самих подростков. Во-вторых, ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге являются свидетели, а не только обидчики и жертвы буллинга. В-третьих, программы профилактики должны иметь выраженный социальный и культурный контекст [3], то есть должны разрабатываться для конкретной школы.

Поведение подростков как поведение социального экспериментирования требует включения в образовательный процесс школы действенных механизмов обратной связи относительно поведения и взаимодействия всех, кто в школе работает и учится. Общее правило школы — ненормативность буллинга, разрушительность его воздействия как на жертву, так и на обидчиков и свидетелей буллинга.

Литература

1. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. С. 25. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/211/212> (дата обращения: 26.07.2021).
2. Кравцова С., Шапкина А., Белевич А. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия // Образовательная политика. 2016. № 3. С. 97–119.
3. Собкин В.С., Смылова М.М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2 (5). С. 71–86.
4. Olweus D. Bully/victimproblems in school: facts and intervention // European Journal of Psychology of Education. 1997. Vol. XII. No. 4. Pp. 495–510.

References

1. Volkova I.V. Kharakteristiki podrostkovoego bullinga i ego opredelenie = Characteristics of teenage bullying and its definition [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Mininskogo Universiteta = Vestnik of Minin University*, 2016, no.3, p. 25. 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/211/212> (Accessed 26.07.2021) (In Russ.).
2. Kravtsova S., Shapkina A., Belevich A. Bulling v shkolakh mira: Avstriya, Germaniya, Rossiya. *Obrazovatel'na-ya politika = Educational Policy*, 2016, no. 3, pp. 97–119 (In Russ.).
3. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bulling v stenakh shkoly: vliyanie sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) = Bullying at school: the impact of sociopultural context (based on cross-cultural research). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2014, no. 2 (5), pp. 71–86 (In Russ.).
4. Olweus D. Bully/victimproblems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 1997. Vol. XII, no. 4, pp. 495–510.

Информация об авторах

Волкова Елена Николаевна

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena N. Volkova

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Получена 23.07.2021

Received 23.07.2021

Принята в печать 13.08.2021

Accepted 13.08.2021

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 Environment

Сущность и механизмы взаимодействия субъектов воспитания в работе по формированию личности обучающихся в образовательной организации МВД России

Коноплева Е.А.

Уральский юридический институт МВД России (ФГКОУ ВО УрЮИИ МВД России), г. Екатеринбург, Рос-
сийская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-4034>, e-mail: elen.konopleva@yandex.ru

В статье раскрыты вопросы воспитательной работы с обучающимися образовательных организаций МВД России. Воспитательный процесс рассматривается как осуществление научно обоснованной и нормативно регламентированной системы мер по нравственной и профессионально-психологической подготовке личности будущего сотрудника органов внутренних дел к профессиональной деятельности. Реалии текущего момента предъявляют к личности сотрудника органов внутренних дел очень высокие требования, в связи с чем эта личность требует не только детального изучения, но и постоянного системно выстроенного психолого-педагогического воздействия. Специфика правоохранительной деятельности обусловлена не только напряженной организационной, интеллектуальной и эмоциональной обстановкой, но и необходимостью действия на стыке этики и права, морального и правового регулирования. В то же время, воспитательная работа с обучающимися как система целенаправленного психолого-педагогического воздействия на сознание, чувства и поведение человека должна осуществляться с максимальным учетом особенностей личности. Решение данных проблемных зон, а также реализация важнейшей задачи воспитания личности — интериоризации ценностей возможны при использовании комплексного подхода в сопровождении учебной деятельности, где ведущая роль отведена морально-психологическому сопровождению учебной деятельности.

Ключевые слова: образовательный процесс, воспитание, воспитательное воздействие, субъекты воспитательного воздействия, учебный коллектив, личность.

Для цитаты: Коноплева Е.А. Сущность и механизмы взаимодействия субъектов воспитания в работе по формированию личности обучающихся в образовательной организации МВД России [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2021180309

The Essence and Interaction Mechanisms of Subjects of Education in Forming the Personality of Students of the Educational Organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Elena A. Konopleva

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-4034>, e-mail: elen.konopleva@yandex.ru

The article reveals the issues of educational work with students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The educational process is considered as the implementation of a scientifically grounded and normatively regulated system of measures for the moral and professional-psychological preparation of the personality of the future employee of the Internal Affairs agencies for professional activity. The realities of the current moment impose very high requirements on the personality of an employee of the Internal Affairs agencies, and therefore this personality requires not only detailed study, but also a constant system-built psychological and pedagogical influence. The specifics of law enforcement is determined not only by the tense organizational, intellectual and emotional situation, but also by the need to act at the intersection of ethics and law, moral and legal regulation. At the same time, educational work with students, as a system of purposeful psychological and pedagogical influence on the consciousness, feelings and behavior of a person, should be carried out with the maximum consideration of individual characteristics. The solution of these problem areas, as well as the implementation of the most important task of personal education-interiorization of values, is possible when using an integrated approach in support of educational activities, where the leading role is assigned to the moral and psychological support of educational activities.

Keywords: *educational process, upbringing, educational impact, subjects of educational impact, teaching staff, personality.*

For citation: Konopleva E.A. The Essence and Interaction Mechanisms of Subjects of Education in Forming the Personality of Students of the Educational Organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2021180309 (In Russ.).

Социальное взаимодействие — одна из форм общения людей, базирующаяся на их потребности в социальном объединении, понимании пользы от соединения усилий для совместного преодоления трудностей и для достижения общих целей. Известный американский психолог Стэнли Милграм, автор эксперимента «Тесный мир», показал, что любой вопрос намного проще решать через цепочку своих деловых связей. Суть взаимодействия субъектов наглядно проявляется в практике нетворкинга, широко применяемого в любых областях жизнедеятельности людей и заключающегося в необходимости деловых контактов с людьми, у которых есть:

- нужные ответы на интересующие вас вопросы;
- нужные ресурсы или возможности;
- нужные способности успешно выполнить затруднительную или невыполнимую для вас задачу.

Нетворкинг (англ. от *networking* — буквально, плетение сети: *net* — сеть, *work* — работа) — это социальная и профессиональная деятельность, направленная на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи и профессиональные вопросы. При этом в сути нетворкинга заложено выстраивание доверительных и долгосрочных отношений с людьми и взаимопомощь.

Проведенные в 2011 году Всероссийским центром исследования общественного мнения (ВЦИОМ) опросы убедительно доказывают, что к деловым связям, полезным знакомствам, взаимной помощи в совместной работе и построении карьеры обращаются большинство граждан Российской Федерации:

- 68% считают допустимым прибегать к личным связям при построении карьеры;
- 54% не смогли бы добиться желаемого без связей;
- 24% считают, что без связей и «нужных» знакомств не построить успешную карьеру;
- 27% уверены в помощи коллег при возникновении проблемной ситуации;
- 68% хорошо трудоустроились и успешно работают лишь благодаря сети деловых связей, взаимопомощи и взаимовыручке, в том числе 9% — получили повышение, а 8% — избежали крупных неприятностей по службе и увольнения.

Зарубежными и отечественными исследованиями в области социологии и психологии управления неоспоримо подтверждена роль позитивного взаимодействия субъектов как важнейшего условия высокоэффективной деятельности любой социальной организации, в том числе в сфере образования и воспитания. Значение коллективного характера воспитательной деятельности, единства воздействия на личность очень точно определил А.С. Макаренко: «Там, где воспитатели не объединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого подхода к воспитываемому, там не может быть никакого воспитательного процесса» [3].

Подготовка гармонично развитой личности и компетентного специалиста — вот цель образовательной организации МВД России. При достижении этой цели происходит социальное взаимодействие не только обучающихся с сотрудниками подразделений психологической работы, но и с профессорско-преподавательским составом института, который призван способствовать решению важнейшей задачи воспитания личности — интериоризации ценностей. Согласно Б.Г. Ананьеву, «формирование личности путем интериоризации — присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения — есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру» [1, с. 108]. Ряд российских авторов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.) понимают интериоризацию как преобразование структуры познавательной деятельности в структуру внутреннего плана сознания, как процесс формирования умственных действий. Таким образом, интериоризация ценностей является неотъемлемой частью процесса формирования гармонично развитой личности, то есть формирования такого человека, который был бы способен участвовать в

социальном взаимодействии, вступать в социальные отношения, рефлексировать результаты индивидуальных и групповых социальных действий, классифицировать ресурсы и возможности достижения целей, прогнозировать развитие социальных систем, дифференцировать функциональные и дисфункциональные элементы системы и др. [4].

Результаты опроса обучающихся показали, что в выступлениях преподавателей (лекции, семинары, консультации) ценят:

- 43% — актуальность тематики, профессионализм;
- 32% — обоснованность, конкретность, убедительность, ясность;
- 31% — выразительность речи, остроумие.

В то же время, наряду с совершенствованием профессионально-педагогического мастерства, преподавательскому составу, учебному отделу образовательной организации следует поддерживать регулярный деловой контакт с руководством курсов, сотрудниками подразделения воспитательной работы, психологами и другими подразделениями. Их совместные усилия направляются на преодоление проблем, связанных с недостаточной успеваемостью, ненадлежащим усердием и прилежанием определенной части курсантов, трудностями, которые испытывают некоторые обучающиеся в овладении теми или иными учебными дисциплинами в силу объективных и субъективных причин. Общая задача — добиться учебного благополучия обучающихся (не дожидаясь «сессионного грома»), обеспечить их добросовестное участие в образовательном процессе и, главное, на основе глубокого усвоения учебных дисциплин содействовать интериоризации нравственных, правовых и профессиональных ценностей в сознании и поведении курсантов.

Особая роль в разработке и практическом внедрении технологий развивающего и интерактивного обучения, психологии образования принадлежит сотрудникам кафедры психологии служебной деятельности и педагогики. Кафедра призвана быть своеобразным «мозговым центром» научного исследования и прикладного применения различных аспектов психопедагогики, научно-методических материалов по проблемам диагностики личности курсантов, педагогического мониторинга, адаптационных механизмов.

Другим немаловажным элементом воспитательного воздействия являются подразделения по работе с личным составом. Сотрудники кадрового аппарата обеспечивают реализацию кадровой политики, проводят работу по отбору, комплектованию и учету кадров, соблюдению установленного порядка прохождения службы и требований трудового законодательства. Во взаимодействии со структурными подразделениями разрабатываются и уточняются штатное расписание, должностные регламенты (должностные инструкции), осуществляется информационно-аналитическое сопровождение состояния и динамики кадров образовательной организации с использованием современных кадровых технологий. Актуальное направление усилий отдела кадров — формирование умений и навыков линейных руководителей эффективно строить кадровую работу со своими сотрудниками, своевременное выявление и устранение кадровых издержек и недостатков, совершенствование методов управления персоналом.

Непосредственная организация и координация воспитательной деятельности возложены на подразделения морально-психологического обеспечения. Совместно с начальниками курсов и факультетов, учебным отделом и другими субъектами воспитания, общественными формированиями института сотрудники подразделений воспитательной работы определяют и решают практические задачи нравственного, патриотического и культурного воспитания курсантов, их социально-правовой защищенности. Важной задачей является поиск и внедрение в практику воспитания методов, отвечающих реалиям современной действительности и противодействующих отрицательному влиянию многочисленных факторов социальной среды и информационного пространства.

Значительными ресурсами и возможностями диагностики и нормализации психоэмоциональной сферы личности курсантов обладает подразделение психологической работы. Применение современных методик исследования и коррекции позволяет глубже и конкретнее изучать личность курсантов, осуществлять психическую регуляцию, что в сочетании с методами воспитательного воздействия может принести желаемые результаты. Субъектам воспитательного процесса при организации работы с курсантами рекомендуется учитывать и активно использовать этот психологический потенциал: изначально предусматривать возможность оказания психологической помощи и поддержки; с целью применения личностно-ориентированного подхода обращаться к помощи психолога; в инициативном порядке своевременно предоставлять специалистам-психологам «проблемных» курсантов для диагностики и коррекции; повышать свою психологическую грамотность и др.

Широкий и насыщенный объем обязанностей по организационному и воспитательному сопровождению образовательного процесса выполняют подразделения служебно-боевой подготовки. Сотрудники этих структурных звеньев ежедневно непосредственно работают с курсантами, вводят их «в образ» сотрудника полиции, приучают к служебной дисциплине, содействуют выработке необходимых профессионально-нравственных качеств, обеспечивают соблюдение требований внутреннего распорядка, режима образовательной организации.

При активной и заинтересованной позиции каждого участника воспитательного сотрудничества усилия по формированию личности обучающихся соединяются воедино на «воспитательном поле» [2] учебных коллективов, которые призваны играть существенную роль в процессе воспитания. Коллектив оказывает мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность курсантов. Как известно, поведение людей в коллективе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением. Происходит как унификация, рост схожести поведения членов коллектива за счет формирования и подчинения коллективным нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответственное влияние на группу, коллектив. По мнению социальных психологов, 65% людей склонны к подчинению авторитету и власти. В курсантском коллективе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения ролей, выдвижения лидеров, что оказывает сильное влияние на личность курсанта, на успешность его учебной деятельности и профессиональное становление, на его поведение. Начальникам курсов, сотрудникам подразделений воспитательной, психологической работы, преподавателям-кураторам и другим субъектам рекомендуется изучать и понимать суть этих процессов, оказывать управляющее воздействие на их динамику, в том числе следующими способами:

1) внимательное психолого-педагогическое наблюдение за социально-психологическим климатом учебного коллектива и морально-психологическим состоянием отдельных входящих в него личностей; оказание помощи в адаптации курсантов; выявление и урегулирование напряженных или конфликтных отношений;

2) в процессе воспитательной работы с курсантами (индивидуальной, коллективной) ненавязчивое и доходчивое разъяснение курсантам преимуществ коллективного «Мы», сплоченности и взаимопомощи для преодоления трудностей и достижения успешности всеми и каждым;

3) тактика «командной игры»: проведение служебных, спортивных, общественных и других мероприятий, в процессе которых курсантами приобретает опыт коллективно-групповой подготовленности, а общий результат коллектива напрямую зависит от самоотдачи каждого конкретного курсанта. Показательное одобрение, похвала, поддержка и поощрение курсантов, внесших ощутимый вклад в достижения коллектива (по результатам учебно-служебного конкурса, спортивных соревнований, культурных, творческих мероприятий и т.д.);

4) воспитание актива из числа курсантов как деятельных помощников курсовых офицеров и других субъектов воспитания в решении конкретных вопросов в жизни коллектива. Развитие организаторских способностей, общественной ответственности и творческой активности членов советов курсов, других общественных формирований путем их систематического привлечения к подготовке и проведению различных мероприятий коллективного и индивидуального характера; к обсуждению и принятию решений по различным проблемам коллектива; стимулирования их разумной инициативы. В работе с активом (как и с коллективом) руководителям следует находить разумный баланс авторитарной педагогики и так называемой педагогики сотрудничества, основанной на уважении, взаимной поддержке и отношении к курсанту как социально зрелой личности.

В каждом курсантском коллективе проявляются такие социально-психологические явления, как «коллективные переживания и настроения» (эмоциональная реакция на события в коллективе, оптимистическое и безразличное настроение или настроение неудовлетворенности), «коллективные мнения» (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов коллектива), феномены подражания, внушаемости или конформизма, а также соревнования (форма взаимодействия курсантов, которые эмоционально ревностно относятся к своим результатам, стремятся добиться успеха). Управляющее воздействие на отмеченные явления и процессы осуществляется через: правильно избранный стиль и характер руководства коллективом; целесообразную модель общения с курсантами; установление взаимной двусторонней связи руководителя и курсантов; значимую роль общественных формирований, формальных и неформальных лидеров; своевременное и достоверное информирование курсантов о событиях, их объективную оценку по существу. На этой основе складывается общественное мнение коллектива, лейтмотивом которого должно быть добросовестное осознанное отношение всех и каждого к исполнению курсантских обязанностей, взаимосвязь «Я» и «Мы», положительный отклик курсантов на нормы коллектива и требования командира.

Скрепляет учебный коллектив авторитет его руководителя, который достигается высокой требовательностью и реальной заботой о курсантах, высокой культурой и личным примером. Уместно в этой связи привести извлечение из «Кратких правил для преподавателей Московского императорского университета»: «Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы приносит своим воспитываемым» [5].

Немаловажным дополнительным источником влияния на личность курсантов являются их родители. Подключение родных и близких курсантов к воспитательному процессу рекомендуется производить путем установления взаимных контактов в процессе индивидуальных встреч и бесед, родительских собраний, посещения курсантов по месту жительства, добровольного и активного участия родителей в подготовке и проведении различных мероприятий с курсантами. Задача командира — добиться поддержки семьи в воспитании личности, в преодолении трудностей и проблем в процессе обучения и социально-психологической адаптации, стабилизации психоземotionalной сферы курсантов.

Совместная воспитательная работа в режиме взаимодействия строится по трем основным направлениям, которые сочетаются между собой и присутствуют одновременно:

1) создание условий для эмоциональной вовлеченности участников, структурное и ролевое распределение субъектов в воспитательном процессе;

2) активизация коллективного мышления, цель которого — достижение эффекта синергии. Закон синергии состоит в объективной необходимости объединения усилий разрозненных отдельных субъектов, что сокращает время и затраты на принятие оптимальных решений и их реализацию, повышает действенность воспитательного влияния. Синергия в процессе воспитания, при которой сумма целого больше, чем потенциал отдельных частей, даже весьма значительных, характеризуется сплоченностью и гарантирует высокую результативность общего труда;

3) содержательность деятельности, целью которой является обеспечение практического результата в каждой конкретной ситуации, т.е. нахождение решения проблем воспитания личности курсантов при согласованных действиях с различных воспитательных направлений.

Конструктивное взаимодействие структурных звеньев образовательной организации предусмотрено целым рядом федеральных законов, другими нормативными правовыми актами и на практике регулируется административно-правовыми и социально-психологическими методами. Значительная роль в утверждении режима координации и сотрудничества, создании рабочей расплагающей атмосферы работы принадлежит руководителям структурных подразделений. Организация плодотворной воспитательной деятельности во многом зависит от профессиональной и эмоциональной компетентности руководителей [6], а также от творческих способностей, служебной активности и психолого-педагогической развитости всех должностных лиц образовательной организации. Это предопределено характером, целью, спецификой ее деятельности и означает, что, по существу, все структурные подразделения обязаны выступать субъектами воспитания курсантов.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб: Питер. 2001. 260 с.
2. Гриценко Л.И. Воспитание в коллективе как основа развития и социализации личности // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции 14–16 сентября 2011 г.: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / Под ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкого, О.П. Меркуловой. Волгоград: Перемена, 2011. С. 233–237.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. Т. 1. М.: Наука, 1983. 367 с.
4. Сатторова М.А., Джумаева Н.И. Роль интериоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности // Молодой ученый. 2014. № 9. С. 514–517.
5. Синичкина Н.Е. Становление профессии учителя русского языка в эпоху российского просвещения // Человек и образование. 2008. № 4. С. 80–84.
6. Тимофеев О.Н. Эмоциональная компетентность и профессиональная компетентность // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 2. С. 318–323.

References

1. Anan'ev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. Saint-Petersburg: Piter. 2001. 260 p. (In Russ.).
2. Gritsenko L.I. Vospitanie v kollektive kak osnova razvitiya i sotsializatsii lichnosti. In Andrushchenko T.Yu., Kritskii A.G., Merkulova O.P. (eds.). *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 14–16 sentyabrya 2011 g.: k 80-letiyu Volgogradskogo gosudarstvennogo sotsial'no-pedagogicheskogo universiteta*. Volgograd: Peremena, 2011, pp. 233–237 (In Russ.).
3. Makarenko A.S. Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa. *Ped. soch.*: V 8 t. T. 1. M.: Nauka, 1983. 367 p. (In Russ.).
4. Sattorova M.A., Dzhumaeva N.I. Rol' interiorizatsii tsennostei v formirovanii garmonichno razvitoi lichnosti. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2014, no. 9, pp. 514–517 (In Russ.).
5. Sinichkina N.E. Stanovlenie professii uchitelya russkogo yazyka v epokhu rossiiskogo prosveshcheniya = Formation of the profession of teacher of Russian in the epoch of Russian enlightenment. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2008, no. 4, pp. 80–84 (In Russ.).

6. Timofeev O.N. Emotsional'naya kompetentnost' i professional'naya kompetentnost'. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Technological University*, 2011, no. 2, pp. 318–323 (In Russ.).

Информация об авторах

Коноплева Елена Александровна

старший преподаватель, кафедра психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России (ФГКОУ ВО УрЮИ МВД России), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-4034>, e-mail: elen.konopleva@yandex.ru

Information about the authors

Elena A. Konopleva

Senior Lecturer, Department of Psychology of Service Activity And Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-4034>, e-mail: elen.konopleva@yandex.ru

Получена 30.08.2021

Received 30.08.2021

Принята в печать 30.11.2021

Accepted 30.11.2021

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 Environment

Исследование особенностей профессиональных представлений и моделей успешности подростков в процессе профориентационного консультирования психолога образовательного учреждения

Долотова Е.В.

*Кутейниковская средняя общеобразовательная школа (МБОУ «Кутейниковская СОШ»), сл. Кутейниково,
Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8677-7798>, e-mail: ekaterinadolotova@yandex.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей профессиональных представлений и представлений об успехе у подростков. В рамках нашего исследования мы изучали особенности данных феноменов в подростковом возрасте, так как именно в этот период личность впервые сталкивается с проблемой профессионального самоопределения и выбора траектории построения своей жизненной стратегии.

Ключевые слова: *представления об успехе, модели успеха, представления об объекте деятельности, фактор оценки, фактор силы, фактор активности, фактор четкости.*

Для цитаты: *Долотова Е.В. Исследование особенностей профессиональных представлений и моделей успешности подростков в процессе профориентационного консультирования психолога образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 106–111. DOI:10.17759/bppe.2021180310*

The Study of the Features of Professional Ideas and Models of Success of Adolescents in the Process of Career Guidance Counseling of a Psychologist of an Educational Institution

Ekaterina V. Dolotova

Kuteinikovo secondary school, Kuteinikovo settlement, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8677-7798>, e-mail: ekaterinadolotova@yandex.ru

The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the features of professional ideas and ideas about success among adolescents. As a part of our research, we studied the features of these phenomena in adolescence, since it is during this period that a person first encounters the problem of professional self-determination and the choice of a trajectory for building his life strategy.

Keywords: *ideas about success, models of success, ideas about an object of activity, an assessment factor, a factor of strength, a factor of activity, a factor of clarity.*

For citation: Dolotova E.V. The Study of the Features of Professional Ideas and Models of Success of Adolescents in the Process of Career Guidance Counseling of a Psychologist of an Educational Institution. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 106–111. DOI:10.17759/bppe.2021180310 (In Russ.).

На современном этапе развития общества период социальных изменений тесно связан с перестройкой сознания человека. Это выражается в пересмотре устоявшихся отношений, поиске нового стиля взаимодействия между людьми, преобразовании сферы ценностей и идеалов. Процесс трансформации нашего общества неизбежно затронул и профессиональную сферу. Мы наблюдаем изменение системы трудовых отношений, возникновение потребности в новых профессиональных кадрах.

В период первичного профессионального ориентирования современный подросток должен виртуозно лавировать среди актуальных тенденций трудового рынка, оценивая перспективы развития экономической сферы и учитывая представления о личностной и профессиональной самореализации.

Очевидна необходимость ориентации на собственные представления о специфике объекта и характере профессии в процессе профессионального самоопределения. От субъективных профессиональных представлений зависит профессиональное развитие личности. Адекватные представления о профессии выступают необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей [7, с. 168–169].

В своих исследованиях Е.И. Рогов приходит к выводу, что объект деятельности в сознании специалиста — есть представления, сущность которых заключается в том, что они являются

обобщенными образами действительности, сохраняющими самые характерные, важные для личности особенности профессии [6, с. 145].

Профессиональный выбор во многом зависит от системы ценностных приоритетов. Понимание и оценка личностных ожиданий, касающихся профессиональной успешности, является одним из определяющих факторов, способствующих профессиональному выбору. Исследование и анализ предпочитаемой модели успеха помогают выявить воздействие данного фактора на профессиональный выбор подростка.

Понятие «модель успеха» описывает О.Б. Ключкова. В структуру «модели успеха», по мнению автора, включены элементы, основными из которых являются два:

- слагаемые успеха — то, что, собственно, и подразумевается под успехом, осознается как успех,
- средства достижения успеха [3, с. 14].

Выделение двух основных факторов (направленность на получение материальных или духовных благ и ориентация на удовлетворение общественных или индивидуальных потребностей) позволяет выделить пять моделей представлений об успехе: американская, гедонистическая, советская, компромиссная, аскетическая [5, с. 100].

Анализируя предпочитаемые модели успеха и факторы профессиональных представлений об объекте будущей деятельности, можно значительно повысить уровень осознанности при выборе профессиональной деятельности. Ведь профессиональное разочарование наступает в том случае, когда наши ожидания относительно особенностей и специфики деятельности не совпадают с реальностью.

Подростки склонны отдавать предпочтение тем профессиям, которые соответствуют их представлениям об успехе, а не интересам и склонностям. Важность использования представлений об успехе в процессе профессионального консультирования обусловлена тем, что профессиональная неудовлетворенность напрямую связана с понятием успешности в данном виде деятельности.

Цель нашей работы заключалась в изучении профессиональных представлений и представлений об успехе подростков. И на этой основе — проведение анализа стратегии выбора профессии у современного подростка.

В исследовании приняли участие 44 подростка в возрасте от 13 до 15 лет, 18 девушек и 26 юношей.

Профессиональные представления нами были изучены при помощи опросника Е.И. Рогова, направленного на оценку представлений об объекте деятельности. Как показано на рис. 1, наивысшие показатели представлений об объекте деятельности имеет фактор оценки образа.

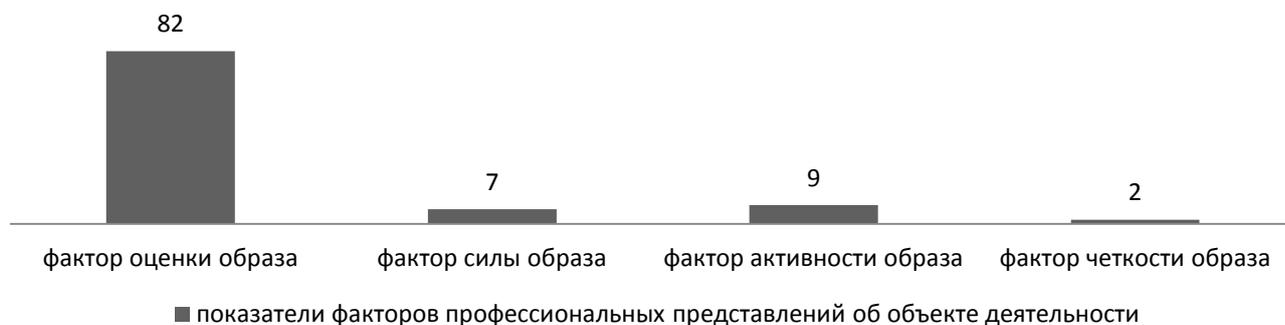


Рис. 1. Особенности профессиональных представлений подростков

82% подростков наиболее высоко оценили фактор оценки образа. Высокие значения по данному фактору свидетельствуют о том, что подросткам будет свойственно принимать и оценивать свою профессиональную деятельность с позиции социально-желаемых характеристик, которые обладают положительной окраской.

Всего 9% респондентов высоко оценили фактор активности, что сообщает нам о тенденции к интровертированности, спокойным эмоциональным реакциям, некоторой пассивности, сдержанности и замкнутости объекта будущей профессиональной деятельности подростка.

Высокие значения фактора силы образа говорят об уверенности, независимости, склонности рассчитывать на себя объекта деятельности, что характерно для 7% опрошенных. Также данный фактор указывает на характер оценивания подростками развитых волевых сторон объекта профессиональной деятельности.

Только 2% респондентов имеют высокие значения фактора четкости образа. Низкие значения фактора позволяют нам указывать на расплывчатость, неадекватность представлений об объекте деятельности. Чем выше значения, тем более точным, контрастным и ярким в сознании подростка будет объект будущей деятельности. Низкие значения фактора говорят об отсутствии в сознании субъекта четкого и структурного образа, что связано с отсутствием опыта профессиональной деятельности.

На следующем этапе, используя методику О.Ю. Ключковой «Исследование представлений об успехе», мы изучили особенности представлений об успехе подростков. Выявлена тенденция к преобладанию компромиссной и американской моделей успеха в подростковой среде (рис. 2).

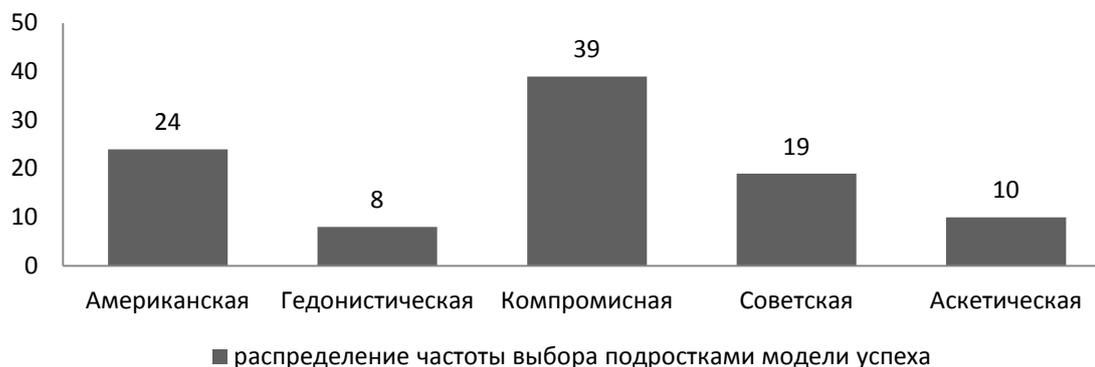


Рис. 2. Исследование представлений об успехе

Подростки с доминирующей компромиссной моделью успеха (39%) стремятся к установлению баланса между направленностью на удовлетворение индивидуальных и общественных потребностей, а также между приобретением моральных и духовных благ. Предпочитают «плыть по течению», принимают господствующие в обществе и их малой группе постулаты и стереотипы, не ставят перед собой масштабных целей. Для них успех — «быть не хуже других».

Подростки, ориентирующиеся на «американскую» модель успеха, составляют 24% от общей выборки. Они придерживаются убеждения, что упорный труд всегда вознаграждается успехом. Главной целью является материальный успех, который может быть достигнут в соответствии с установленными в обществе нормами и рассматривается как необходимый вклад в процветание общества [4, с. 71].

Советская модель представлений об успехе характерна для 19% подростков, которые видят свой профессиональный путь «через образование в интеллигенцию». Престижность и общественная полезность профессии компенсирует скромный достаток. Стремление к большому заработку в иерархии жизненных целей занимает последнее место.

Подростки, которые стремятся к достижению идеальной, духовной цели в своей профессиональной деятельности, ориентированы на аскетическую модель представлений об успехе и составляют 10% выборки. Желание мистического откровения, научного открытия позволяет практически полностью отказаться от наслаждений, даруемых материальным миром.

Всего 8% подростков с предпочитаемой гедонистической моделью представлений об успехе свою успешность связывают с получением разнообразных жизненных наслаждений, условием доступа к которым является материальная обеспеченность. Но при этом длительный, упорный труд оказывается для индивида неприемлем, так как противоречит самой сути гедонизма. При оценке собственной успешности подростки больше ориентированы на уровень удовлетворенности, чем на материальные блага. Деньги выступают лишь средством достижения удовольствия.

Как показывает практика, во многом определяющим фактором при выборе профессионального пути являются не знания, умения, способности и склонности подростка, а представления о престижности, востребованности профессии, об объекте труда, представления о человеке как профессионале в данной области труда. Представления об успехе позволяют подростку оценить будущую профессию с позиции личностной значимости и результативности своего труда.

На наш взгляд, исследования в области изучения профессиональных представлений и представлений об успехе позволяют создать теоретическую базу относительно предпочтений, оказывающих влияние на профессиональный выбор. Субъективные профессиональные представления выступают регулятором профессионального самоопределения, поэтому на этой основе будет осуществлена более эффективная профконсультационная и профориентационная работа. Поэтому процесс профессионального консультирования должен быть ориентирован на анализ представлений подростка о себе, о своей жизненной перспективе, о карьере и успехе.

Опираясь на знания об ожиданиях и представлениях современных подростков, психологи смогут оказывать необходимую помощь и поддержку при выстраивании траектории профессионального развития и пути становления личности как профессионала.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в процессе работы школьного психолога по направлению профориентации детей и подростков необходимо уделять внимание не только диагностике личностных особенностей, склонностей, способностей, но обязательно повышать уровень осознанности при выборе профессии путем исследования профессиональных представлений подростков.

Литература

1. *Вышквыркина М.А.* Конструктивные и деструктивные типы реакций на противоречие в системе представлений о другом человеке: Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 160 с.
2. *Вышквыркина М.А., Панкратова И.А.* Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016. Том 4. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN316.pdf> (дата обращения: 30.07.2021).
3. *Клочкова О.Ю.* Модель успеха как фактор профессионального выбора: Автореф. дисс. ... кандидата социол. наук. М., 2003. 28 с.
4. *Панкратова И.А., Долотова Е.В.* Творческие способности и социальный интеллект у подростков с разными представлениями об успехе // Профессиональные представления: Сборник научных трудов. № 10 / Под ред. Е.И. Рогова. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. С. 66–72.
5. *Панкратова И.А., Долотова Е.В.* Исследование взаимосвязи профессиональных представлений и моделей успешности у подростков с разной степенью одаренности // Профессиональные представления: Сборник научных трудов № 11 / Под ред. Е.И. Рогова. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2019. С. 99–107.

6. *Рогов Е.И., Заплатникова М.В.* Особенности динамики представлений о будущей профессии у студентов-психологов // Социально-педагогические проблемы детей и молодежи: Сборник научных трудов (с международным участием). В 2 ч. Ч. 1. Ростов-на-Дону, 2012. 236 с.
7. *Рогов Е.И.* Особенности представлений психологов об объекте своей деятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 3. С. 145–162.

References

1. Vyshkvyrkina M.A. Konstruktivnye i destruktivnye tipy reaktsii na protivorechie v sisteme predstavlenii o drugom cheloveke: Diss. kand. psikhol. nauk. Rostov-on-Don, 2009. 160 p. (In Russ.).
2. Vyshkvyrkina M.A., Pankratova I.A. Osobennosti sotsial'nogo intellekta studentov s raznoi kartinoi mira = Features of social intelligence of students with a different view of the world [Elektronnyi resurs]. *Mir nauki = World of Science*, 2016. Vol. 4, no. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN316.pdf> (Accessed 30.07.2021) (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Klochkova O.Yu. Model' uspekha kak faktor professional'nogo vybora: Avtoref. diss. kand. sotsiol. nauk. Moscow, 2003. 28 p. (In Russ.).
4. Pankratova I.A., Dolotova E.V. Tvorcheskie sposobnosti i sotsial'nyi intellekt u podrostkov s raznymi predstavleniyami ob uspekhе. In Rogov E.I. (ed.). *Professional'nye predstavleniya: Sbornik nauchnykh trudov No. 10*. Rostov-on-Don: Fond nauki i obrazovaniya, 2018, pp. 66–72 (In Russ.).
5. Pankratova I.A., Dolotova E.V. Issledovanie vzaimosvyazi professional'nykh predstavlenii i modelei uspekhnosti u podrostkov s raznoi stepen'yu odarennosti. In Rogov E.I. (ed.). *Professional'nye predstavleniya: Sbornik nauchnykh trudov No. 11*. Rostov-on-Don: Fond nauki i obrazovaniya, 2019, pp. 99–107 (In Russ.).
6. Rogov E.I., Zaplatnikova M.V. Osobennosti dinamiki predstavlenii o budushchei professii u studentov-psikhologov. *Sotsial'no-pedagogicheskie problemy detei i molodezhi: Sbornik nauchnykh trudov (s mezhdunarodnym uchastiem)*. V 2 ch. Ch. 1. Rostov-on-Don, 2012. 236 p. (In Russ.).
7. Rogov E.I. Osobennosti predstavlenii psikhologov ob ob'ekte svoei deyatel'nosti. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Proceedings of South Federal University. Pedagogical sciences*, 2008, no. 3, pp. 145–162 (In Russ.).

Информация об авторах

Долотова Екатерина Владимировна

педагог-психолог, Кутейниковская средняя общеобразовательная школа (МБОУ «Кутейниковская СОШ»),
сл. Кутейниково, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8677-7798>, e-mail: ekaterinadolotova@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina V. Dolotova

Teacher-Psychologist, Kuteinikovo secondary school, Kuteinikovo settlement, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8677-7798>, e-mail: ekaterinadolotova@yandex.ru

Получена 28.09.2021

Received 28.09.2021

Принята в печать 27.10.2021

Accepted 27.10.2021

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 приставленные 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 — Л.И. Захарова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерцкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер