



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2021. Том 18. № 4

Тема выпуска:

Развитие региональных моделей

адресной психологической помощи детям и подросткам

в системе образования и организациях социальной защиты населения

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2021. Vol. 18, no. 4

Issue topic:

Development of Regional Models

of Targeted Psychological Assistance to Children and Adolescents
in the Education System and Social Protection Organizations

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2021. Том 18. № 4

Тема выпуска:

Развитие региональных моделей

адресной психологической помощи детям и подросткам

в системе образования и организациях социальной защиты населения

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2021. Vol. 18, no. 4

Issue topic:

Development of Regional Models

of Targeted Psychological Assistance to Children and Adolescents
in the Education System and Social Protection Organizations

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 4 / 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

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

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

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» № 4 / 2021.

Тема выпуска:

Развитие региональных моделей

адресной психологической помощи детям и подросткам

в системе образования и организациях социальной защиты населения

От редакции..... 7

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Пахальян В.Э.

Качество профессиональной деятельности и ее продукта в работе практического психолога:
проблема определения понятий, критериев и способов оценки..... 9

Чухланцев Ю.С., Чиркина Р.В., Куприянова Е.А.

Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков..... 22

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

Рён-Ларсен М., Хёйхольт Ш.

В тени стремления к упорядоченности:
невидимая работа психологов по разрешению школьных трудностей 30

Григорьева М.И., Серебрякова В.Ю.

Об актуальности развития трансдисциплинарной модели
организации работы специалистов службы ранней помощи 45

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

Барбанова В.В., Шурыкина С.А.

Апробация программы «Умелый класс»
в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи 52

Назарова К.В., Кайдалова А.И., Сапрыкина Е.Н., Осадчая Н.Б.

Опыт применения программы «Умелый класс» в условиях детского сада
и практические рекомендации по ее адаптации для детей старшего дошкольного возраста 59

Лебедева А.Л.

Ресурс групповой арт-терапии в профилактике буллинга в подростковой среде 69

Горина А.Л., Луньков Д.Р., Сергеева Е.С., Трусович Н.В.

Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное лично-профессиональное сопровождение подростков группы риска», осуществляемого в рамках проекта «Экосистема детства» 78

Сыченко Ю.А., Кульгина О.С.

Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи 88

Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Войтас С.А., Рибелка И.В., Бражник Ю.В., Миллер А.А., Леонова О.И.

Построение инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями: рекомендации для специалистов ... 97

Крестникова Д.Г.

Описание и макет интернет-страницы (сайта) цифровой платформы модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью 128

Заключение о надлежащей реализации проектов, предусматривающих осуществление деятельности по одному или нескольким приоритетным направлениям в сфере оказания общественно полезных услуг с использованием грантов Президента Российской Федерации, предоставляемых на развитие гражданского общества..... 133

Памяти наших коллег

Юрий Михайлович Забродин (26.10.1940 – 08.12.2021) 134

Приложение

Научная школа «Акмеогенез: гражданское и профессиональное становление личности» 135

О журнале 140

Для авторов 141

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2021. Vol. 18, no. 4.

Issue topic:

Development of Regional Models
of Targeted Psychological Assistance to Children and Adolescents
in the Education System and Social Protection Organizations

From the Editor7

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

Victor E. Pakhalyan

The Quality of Professional Activity and its Product in the Work of a Practical Psychologist:
the Problem of Defining Evaluation Concepts, Criteria and Methods9

Yury S. Chukhlantsev, Rimma V. Chirkina, Ekaterina A. Kupriyanova

Social Ostracism and Tendency to Deviant Behavior of Adolescents22

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

Maja Røn Larsen, Charlotte Højholt

In the Shadow of the Desire for Orderliness:
the Invisible Work of Psychologists to Resolve School Difficulties30

Milana I. Grigoryeva, Valeria Yu. Serebryakova

On the Relevance of the Development of a Transdisciplinary Model
of Organizing the Work of Early Intervention Service Specialists45

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

Veronika V. Barabanova, Svetlana A. Shurykina

Approbation of the “Skilful Class” Program
at the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance52

Ksenija V. Nazarova, Anna I. Kaidalova, Elena N. Saprykina, Natalija B. Osadchaja

The Experience of Using the “Skilful Class” Program in a Kindergarten
and Practical Recommendations for its Adaptation for Older Preschool Children59

Anna L. Lebedeva

Group Art Therapy Resource in Teen Bullying Prevention in Adolescence Environment.....69

<i>Anastasia L. Gorina, Daniil R. Lunkov, Ekaterina S. Sergreeva, Natalya V. Trusovich</i> Experience in Implementing the Author’s Concept of the Direction “Mentoring: Individual Personal and Professional Support for Adolescents at Risk”, Carried out within the Framework of the Project “Ecosystem of Childhood”	78
<i>Yulia A. Sychenko, Olga S. Kulygina</i> Psychological Characteristics of Preschool Children with Phonetic and Phonemic Speech Underdevelopment	88
Development of Regional Practices of Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs	
<i>Svetlana A. Voitas, Inga V. Ribelka, Yuliya V. Brazhnik, Arina A. Miller, Olesya I. Leonova</i> Building an Innovation Model of Rehabilitation and Educational Space for Students with Special Educational Needs: Recommendations for Specialists	97
<i>Diana G. Krestnikova</i> Description and Layout of the Website Of Digital Platform of the Model of Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities	128
Conclusion on the Proper Realization of Projects Providing for the Implementation of Activities in One or More Priority Areas in the Provision of Socially Useful Services Using Grants from the President of the Russian Federation Provided for the Development of Civil Society	133
To the Memory of Our Colleagues	
Yury Mikhailovich Zabrodin (26.10.1940 – 08.12.2021)	134
Appendixes	
Scientific School “Acmeogenesis: Civil and Professional Formation of Personality”	135
About the Journal	140
For Authors	141

От редакции

From the Editor

Данный выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» посвящен обсуждению вопросов развития региональных практик оказания адресной психологической помощи детям и подросткам в системе образования и организациях социальной защиты населения.

Описаны предварительные итоги лонгитюдной программы апробации и внедрения системной модели многоуровневой комплексной профилактики девиантного поведения, которая реализуется на базе общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» коллективом проекта «Экосистема детства»: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Данный проект обеспечивает воспитанникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, условия для развития у них необходимых социальных навыков, навыков управления своим поведением и эмоциями, правосознания, самостоятельности, ответственности, инициативности и других качеств, а также для снижения негативных последствий проживания вне семьи.

В первой статье рубрики «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов» рассматриваются вопросы качества профессиональной деятельности в работе практического психолога, проблемы ее оценки. Специфика социального остракизма и склонности к девиантному поведению подростков обсуждается во второй статье рубрики.

Рубрику «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» открывает статья датских ученых о психологах, работающих в школах. Исследователи описывают специфические виды работ психологов в трудных школьных ситуациях, условия их профессиональной деятельности и дилеммы, возникающие при решении профессиональных задач. Авторы обосновывают роль школьного психолога в работе с условиями развития ребенка и в организации сотрудничества между взрослыми, имеющими влияние на ситуацию ребенка.

Во второй статье рубрики проанализированы основные модели организации командной работы специалистов в области ранней помощи: мультидисциплинарной, междисциплинарной, трансдисциплинарной. При рассмотрении опыта организации Службы ранней помощи в Пермском крае представлена существующая модель командной работы специалистов, обозначена необходимость, проблемы и перспективы внедрения трансдисциплинарной модели.

Третья рубрика «Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством» знакомит с результатами апробации программы «Умелый класс» в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также в условиях детского сада. Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное личностно-профессиональное сопровождение подростков группы риска» делится команда волонтеров проекта «Экосистема детства». Мероприятия, направленные на профилактику буллинга, описываются в структуре общей программы социально-психологической адаптации первокурсников Колледжа туризма города Санкт-Петербурга.

Рубрика «Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями» включает описание психологической

характеристики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, а также рекомендации для специалистов и руководителей центров реабилитации и образования по применению инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства детей и подростков, разработанные в рамках реализации проекта общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» (2019 – 2021 гг.).

Светлые воспоминания о Юрии Михайловиче Забродине, главном редакторе сетевого журнала «Вестник практической психологии образования», опубликованы в рубрике «Памяти наших коллег».

Выпуск завершает отчет о научной школе «Акмеогенез: гражданское и профессиональное становление личности», коллективом которой руководил Юрий Михайлович Забродин.

Римма Вячеславовна Чиркина,

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета

Олеся Игоревна Леонова,

канд. психол. наук, руководитель Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников на базе Московского государственного психолого-педагогического университета, исполнительный директор общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

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

Качество профессиональной деятельности и ее продукта в работе практического психолога: проблема определения понятий, критериев и способов оценки

Пахальян В.Э.

*Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru*

В статье продолжается обсуждение темы качества профессиональной деятельности, поднятой в предыдущей публикации совместно с Ю.М. Забродиним [3]. Здесь освещается тот ракурс проблемы, который связан с вопросом о характере связей между проблемой качества профессиональной деятельности и ее профессионального продукта, существующими в работе практического психолога образования. Обращается внимание на не раз отмечаемые трудности выделения в этой предметной области ключевых понятий и формулировки их определений. Прослеживается связь имеющихся трудностей с общей неопределенностью («методологическим хаосом») в нынешнем состоянии методологии собственно практической психологии. Приводятся конкретные примеры выделения и определения критериев качества деятельности и продукта работы практического психолога на материалах, полученных при оценке работ, участвующих в профессиональных конкурсах, и продуктов деятельности, предоставляемых практическим психологом (претендентом на присвоение категории) в процессе аттестации. Предлагается авторское понимание дальнейшей работы в этом направлении, способы решения проблемы обеспечения качества работы практического психолога и продуктов его деятельности.

Ключевые слова: *качества профессиональной деятельности практического психолога, качества профессионального продукта практического психолога, методология практической психологии; программы работы практического психолога; критерии оценки качества профессиональной деятельности и ее продуктов.*

Для цитаты: *Пахальян В.Э. Качество профессиональной деятельности и ее продукта в работе практического психолога: проблема определения понятий, критериев и способов оценки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 9–21. DOI:10.17759/bppe.2021180401*

The Quality of Professional Activity and its Product in the Work of a Practical Psychologist: the Problem of Defining Evaluation Concepts, Criteria and Methods

Victor E. Pakhalyan

Moscow Service of Psychological Aid to the Population, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

The article continues the discussion of the topic of the quality of professional activity, raised in the previous publication together with Yu.M. Zabrodin [3]. It highlights the perspective of the problem, which is connected with the question of the nature of the links between the problem of the quality of professional activity and its professional product, which exist in the work of a practical educational psychologist. Attention is drawn to the more than once noted difficulties in identifying key concepts in this subject area and formulating their definitions. The connection between the existing difficulties and the general uncertainty (“methodological chaos”) in the current state of the methodology of practical psychology proper is traced. Specific examples are given of identifying and defining the criteria for the quality of activity and the product of the work of a practical psychologist on the materials obtained in the evaluation of works participating in professional competitions and products of activity provided by a practical psychologist (applicant for category assignment) in the certification process. The author’s understanding of further work in this area, ways to solve the problem of ensuring the quality of the work of a practical psychologist and his products of activity are proposed.

Keywords: *the quality of the professional activity of a practical psychologist, the quality of the professional product of a practical psychologist, the methodology of practical psychology; work programs of a practical psychologist; criteria for evaluation the quality of professional activity and its products.*

For citation: Pakhalyan V.E. The Quality of Professional Activity and its Product in the Work of a Practical Psychologist: the Problem of Defining Evaluation Concepts, Criteria and Methods. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 9–21. DOI:10.17759/bppe.2021180401 (In Russ.).

Введение

Тема предлагаемого обсуждения не нова, но ее актуальность не теряет своей силы. И, мало того, становится с каждым годом все значимее по целому ряду причин. Многие из них связаны с особенностями развития современного общества. В частности, с высокой динамикой развития, требованиями инновации и т. п. В результате сегодня образовался очень большой «зазор» между «обучением специальности» и «требованиями к специалисту на рабочем месте». Такие разрывы существуют всегда по многим причинам. Но в настоящее время эта проблема приобрела особо острый характер. Этот факт порождает необходимость выдвинуть на первый план психологической науки и практики задачи поиска новых подходов к организации обучения (переобучения, пе-

реподготовки, повышения квалификации), создания нового инструментария, новой методологии подготовки специалиста и т. п. В том числе и внутрифирменного / внутриведомственного обучения, организуемого работодателем под актуальные для организации конкретные задачи. Для сферы применения психологических знаний в практике это один из самых острых и малопроработанных вопросов [6; 7 и др.].

Во-первых, как отмечают специалисты, занимающиеся данной проблемой, это одно из следствий слабой проработанности методологических проблем той сферы, где реализуется профессиональная деятельность специалиста. Сегодня это ярко обнаруживается при появлении разнообразных попыток изменений в теоретических и нормативных основаниях практической психологии. [1; 2]. В частности, И.В. Дубровина пишет о том, что сегодня «... отсутствует серьезная разработка практической психологии как науки, которая бы являлась непосредственной научной основой их профессиональной деятельности» [1]. На этот же аспект указывает и Л.А. Ясюкова [10], которая подчеркивает, что теоретическая некомпетентность часто приводит практических психологов образования к неэффективности профессиональной деятельности.

Данная проблема имеет и другие не менее важные аспекты. Например, внедрение стандартов профессиональной деятельности требует приведения в соответствие с ними всего того, что касается объективной профессиональной оценки работы практического психолога [4]. Очевидно, что интенсивное развитие и высокая востребованность психологической помощи делает со временем все более значимым такой параметр, как «качество» профессиональной деятельности и продукта практического психолога. Один из аспектов этого вопроса уже обсуждался подробно [3]. Здесь мы продолжим обсуждение этой темы под другим углом.

Отсутствие проработанной и принятой профессиональным сообществом методологии, определяющей основные принципы и подходы к пониманию процесса практической работы специалиста, все чаще и острее порождает трудности не только в организации качественной деятельности по оказанию психологической помощи, но и в ее оценке. Наиболее выпукло этот вопрос обнаруживает себя в ситуациях, где профессиональная деятельность практического психолога и ее продукты становятся объектом оценки эксперта, попадают в фокус особого внимания тех, кто по той или иной причине проверяет его работу и оценивает ее. В частности, любой специалист рано или поздно подвергается процедуре аттестации либо на соответствие занимаемой должности, либо на установление квалификационной категории.

В первом случае (соответствие занимаемой должности) вопросы качества не являются центральными, не занимают первого места в процедуре оценки. Они предполагаются «по умолчанию» как соответствующие требованиям стандарта профессиональной деятельности и должностным обязанностям, утвержденным в данной организации. Здесь все внимание проверяющих специалистов сосредоточено на самих фактах соответствия установленных требований к наличию и выполнению функций, прописанных для той или иной должности, всех аспектов самого факта ее реализации (выполняет — не выполняет, соблюдает — не соблюдает и т. п.).

Во втором же они становятся главными, так как само понятие квалификационной категории включает в себя то, что мы называем «уровень профессионального мастерства», и разделяет эти уровни по критерию сложности и мастерства на несколько категорий. Здесь речь идет не о самих должностных обязанностях и прописанных там функциях, а о профессиональном уровне их реализации. Специалисты понимают качественную разницу в профессионализме тех, кто работает по типовой программе либо по модифицированной ее версии, в том числе и по чьей-то авторской разработке, и тем уровнем, когда специалист сам создал программу в ситуации уникальной задачи и качественно ее решает.

В ныне действующих стандартах профессиональной деятельности прописаны как основные функции специалиста, так и минимальные требования к выполняемой им деятельности. И этого достаточно для приема на работу и аттестации на соответствие занимаемой должности. Но когда

мы обращаемся к понятию «профессиональный рост» и «уровень качества выполняемой работы», то всегда встает вопрос о требованиях к содержанию выполняемой работы и его профессионально грамотному обоснованию. Имеющийся опыт аттестации и экспертизы показывает, что далеко не все специалисты, работающие в учреждениях психологической помощи, могут похвастаться способностью грамотно обосновывать любое свое профессиональное действие. Именно содержание и степень его профессиональной обоснованности, логичности построения работы тем или иным образом, уровень эффективности реализации и т. п. являются объектами экспертизы в процедуре аттестации на установление квалификационной категории.

Здесь важно еще раз обратить внимание на то, что в нашем обсуждении выделенной темы центральными являются два взаимосвязанных понятия: «качество деятельности» и «качество продукта деятельности». К сожалению, практика показывает, что очень часто претенденты (участники конкурсов, аттестуемые и т. п.) слабо дифференцируют эти две разные оценочные ситуации. В частности, проведенный анализ заключений экспертов, рецензий на материалы, находящиеся в открытой печати, а также содержания разнообразных программ, присланных для участия в тех или иных конкурсах профессионального мастерства, или продуктов деятельности (например, программа) из разных регионов России показывает, что практические психологи достаточно часто испытывают затруднения даже в понимании содержания требований, сформулированных в Положении конкурса, и поэтому не могут качественно их выполнить. Поэтому они показывают чаще не содержательные характеристики своей профессиональной деятельности, не ее качество, а внешние, количественные стороны проводимой работы, ее объем и т. п. [3].

Первое («качество деятельности») является основным в процессе аттестации специалиста на соответствие / присуждение той или иной квалификационной категории. Второе же преимущественно находится в фокусе внимания в различных конкурсах профессионального мастерства, конкурсах продуктов деятельности специалиста и т. п. Это никоим образом не исключает его оценки в момент аттестации специалиста на соответствие / присуждение той или иной квалификационной категории, так как является частью профессиональной деятельности.

В том или ином случае, один самых сложных и важных вопросов в обсуждении выделенной темы — «критерии качества». Процесс работы над этим вопросом, его решением предполагает обращение к тому, как данный аспект проблемы представлен в нормативных основаниях профессиональной деятельности. В нашем случае это, прежде всего, Закон об образовании. В нем (Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе) мы читаем следующее определение: «...качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе **степень достижения (выделено мной. — В.П.)** планируемых результатов образовательной программы». Здесь, как мы видим, критериями являются «степень их соответствия» и «степень достижения планируемых результатов образовательной программы». Остается открытым вопрос о «маркерах» самой степени, так как можно исходить из простого варианта «достиг — не достиг соответствия» и формулировать «соответствует», а можно дифференцировать степень по уровням сложности / профессиональной креативности и формулировать «достиг требуемого стандартом соответствия», «превысил / значительно превысил минимальный уровень требуемого соответствия» и т. п. Как показывает проведенный анализ публикаций, находящихся в открытой печати, нормативных документов, лежащих в основе деятельности практического психолога, понятия «качество профессиональной деятельности» и «качество продукта профессиональной деятельности» практически не упоминаются, не используются.

Анализ психолого-педагогической профессиональной литературы по вопросам оценки качества профессиональной деятельности практических психологов показал, что на сегодняшний день

эта тема остается почти не разработанной на методологическом уровне, хотя существует ряд работ, где этот вопрос затрагивается в том или ином аспекте. Например, при обсуждении требований к процессу и содержанию работы, к личности практического психолога, требований к содержанию продуктов его деятельности и т.п. [1; 2; 9; 10 и др.].

Но и в этой ситуации специалист всегда найдет выход. В частности, в конкретных случаях, когда возникает практическая необходимость организации и проведения процедуры установления / подтверждения квалификационной категории, создаются ведомственные, внутриучрежденческие документы, в которых такие критерии определены. В их основе лежат юридические документы разных уровней. Например, в системе образования при аттестации педагогических работников опираются, в первую очередь, на положения такого документа, как приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Здесь в разделе III указаны критерии уровней каждой квалификационной категории:

«... 36. Первая квалификационная категория педагогическим работникам устанавливается на основе:

стабильных положительных результатов освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией;

стабильных положительных результатов освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662*(5);

выявления развития у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности;

личного вклада в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, активного участия в работе методических объединений педагогических работников организации.

37. Высшая квалификационная категория педагогическим работникам устанавливается на основе:

достижения обучающимися положительной динамики результатов освоения образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией;

достижения обучающимися положительных результатов освоения образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662*(5);

выявления и развития способностей обучающихся к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также их участия в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях;

личного вклада в повышение качества образования, совершенствования методов обучения и воспитания и продуктивного использования новых образовательных технологий, транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной;

активного участия в работе методических объединений педагогических работников организаций, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах.

38. Оценка профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории осуществляется аттестационной комиссией на основе результатов их работы, предусмотренных пунктами 36 и 37 настоящего Порядка, при условии, что их деятельность связана с соответствующими направлениями работы».

Конкретный пример приложения положений этого приказа представлен в различных «руководствах», «инструкциях», «методических рекомендациях», созданных специалистами как научных, образовательных учреждений, так и теми, кто осуществляет такого рода работу в системе медицинской, социальной помощи населению.

Для наглядности приведем несколько фрагментов такого рода текстов, в которых выделены критерии уровней квалификации практических психологов. Первый пример — «упрощенная модель», где просто перечисляются критерии.

«Вторая квалификационная категория может присваиваться психологам, имеющим:

- высшее образование по направлению профессиональной деятельности;
- стаж работы по аттестуемой специальности не менее 2-х лет;
- соответствие выполняемой деятельности требованиям к обобщенным трудовым функциям (трудовым действиям, необходимым навыкам и знаниям), предусмотренным стандартом профессиональной деятельности;
- повышение квалификации по направлению профессиональной деятельности;
- отсутствие за время работы до аттестации дисциплинарных взысканий, отрицательных отзывов / претензий со стороны потребителей оказываемых услуг, случаев превышений профессиональной компетенции, нарушения положений этического кодекса профессиональной деятельности.

Первая квалификационная категория может присваиваться психологам, имеющим:

- высшее образование по профилю профессиональной деятельности;
- стаж работы по аттестуемой специальности не менее 5-ти лет;
- вторую квалификационную категорию;
- послевузовское образование по профилю профессиональной деятельности;
- соответствие выполняемой работы требованиям к качеству профессиональной деятельности по следующим критериям:
 - а) организованность и ответственность в работе;
 - б) мобильность в реализации профессиональных целей;
 - в) плодотворность и эффективность в работе по оказанию психологической помощи населению;
 - г) конструктивность работы в команде, взаимодействие и сотрудничество с коллегами и руководством;
 - д) владение современными средствами информационного обеспечения, организации труда и управления;
 - е) успешность в работе по оказанию психологической помощи населению;
 - ж) эффективность в научно-исследовательской, научно-методической деятельности, подготовке кадров и психологическом просвещении;
 - з) поощрения и награды за достижения в профессии;
 - и) отсутствие за время работы до аттестации дисциплинарных взысканий, отрицательных отзывов / претензий со стороны потребителей оказываемых услуг, случаев превышений профессиональной компетенции, нарушения положений этического кодекса профессиональной деятельности.

Высшая квалификационная категория может присваиваться психологам, имеющим:

- высшее образование по профилю профессиональной деятельности;
- стаж работы по аттестуемой специальности не менее 8-ми лет;
- первую квалификационную категорию;
- послевузовское образование по профилю профессиональной деятельности;
- государственные, профессиональные и ведомственные награды за деятельность по аттестуемой профессии;

- соответствие выполняемой работы требованиям к качеству профессиональной деятельности по следующим критериям:
 - а) системность, масштабность, инновационность в профессиональной деятельности;
 - б) результативность в приложении достижений современной психологии в сфере оказания психологической помощи населению;
 - в) конструктивность работы в команде, взаимодействие и сотрудничество с коллегами и руководством;
 - г) достижения в научно-исследовательской, научно-методической, преподавательской и просветительской деятельности в сфере оказания психологической помощи населению;
 - д) эффективность в работе по отбору и подготовке кадров;
 - е) успешность в работе по продвижению имиджа организации;
 - ж) отсутствие за время работы до аттестации дисциплинарных взысканий, отрицательных отзывов / претензий со стороны потребителей оказываемых услуг, случаев превышений профессиональной компетенции, нарушения положений этического кодекса профессиональной деятельности» (Инструкция // <https://msph.ru/media/docs/attest/instruction.pdf>).

Второй пример — «развернутая модель с оценкой в баллах», где есть и описание критериев, и их «вес» в баллах, присуждаемых при экспертной оценке. В ней тоже превалирует тенденция «фиксации внешних действий», оценка качества построена на принципе «делает — не делает». Здесь в графе «Основание оценки» мы чаще всего читаем «Предоставляет....(программу, проект, план и т. п.)», «Предъявляет(программу, проект, план и т. п.)». Фактически здесь нет оценочных критериев, позволяющих ответить на вопросы типа «как он это делает?», «каков уровень сложности?», «исполняет ли по образцу или создает?» и т. п.

Из материала этих текстов видно, что значительная часть критериев носит чисто формальный характер (это перечень требований, определенных законами и постановлениями правительства, юридическими документами, образовательными стандартами подготовки специалиста, стандартами профессиональной деятельности и т. п.). Они не отражают качества содержания самой профессиональной деятельности, а только указывают на обязательное наличие тех или иных ее формальных показателей. Те критерии, которые отличаются от чисто формальных, в большинстве случаев требуют развернутого пояснения и обоснования. Например, в приведенном здесь описании требований к квалификации второй квалификационной категории вообще нет требований к качеству. Получается, что от специалиста, квалифицируемого по этой категории, мы не ожидаем и не требуем в его профессиональной деятельности следующего:

- организованность и ответственность в работе;
- мобильность в реализации профессиональных целей;
- плодотворность и эффективность в работе по оказанию психологической помощи населению;
- конструктивность работы в команде, взаимодействие и сотрудничество с коллегами и руководством;
- владение современными средствами информационного обеспечения, организации труда и управления;
- успешность в работе по оказанию психологической помощи населению и т. п.

Главное, что у него есть:

- высшее образование по направлению профессиональной деятельности;
- стаж работы по аттестуемой специальности не менее 2 х лет;
- соответствие выполняемой деятельности требованиям к обобщенным трудовым функциям (трудовым действиям, необходимым навыкам и знаниям) предусмотренным стандартом профессиональной деятельности;
- повышение квалификации по направлению профессиональной деятельности;

- отсутствие за время работы до аттестации дисциплинарных взысканий, отрицательных отзывов / претензий со стороны потребителей оказываемых услуг, случаев превышений профессиональной компетенции, нарушения положений этического кодекса профессиональной деятельности.

В отдельных случаях это противоречие, такие недостатки преодолеваются в дополнительном методическом тексте типа «Руководство для...» или «Комментарии к...». Но фактически в такого рода документах предполагается только опосредствованная оценка качества («есть — нет», а на каком уровне — неважно), так же как и возможность многочисленных субъективных интерпретаций каждого критерия. Это возвращает нас к положению о том, что в настоящее время существует острая потребность в профессиональных документах, одобренных профессиональным сообществом, в которых сформулированы общие для практической психологии четкие и профессионально грамотно обоснованные требования к качеству и деятельности, и ее продуктов.

Проблема отсутствия общих требований затрагивает еще один важный аспект — качество ведения и содержания профессиональной документации, инструментария практического психолога. В ходе различных экспертных событий выявляется, что множество специалистов на своем рабочем месте использует и ведет профессиональную документацию так, как было когда-то принято на этом рабочем месте, в этой сфере его деятельности и т. п. Многие из них в процессе собеседования признаются, что в процессе их подготовки, повышения квалификации, переподготовки, контроля за их работой, оценки освоения программ повышения квалификации проверяющие, контролирующие, курирующие, супервизоры и т. п. не обращали особого внимания на эту сторону деятельности профессионального практического психолога. В частности, при первичном обучении (получении базового образования) не было специальных семинаров и практических занятий, где отрабатываются и оцениваются навыки по данной теме. То же самое говорится и о разнообразных курсах повышения квалификации, где довольно часто оценивается только формальная сторона процесса (посещал, выполнил) и не предъявляются требования к качеству результата. Хотя речь идет именно о квалификации. Думается, что на эту тему требуется отдельное обсуждение, в котором в центре внимания должна стоять тема «Критерии качества повышения квалификации» или «Критерии качества в сертификации специалиста, проходящего подготовку в системе повышения квалификации».

Само по себе такое положение дел нельзя считать чем-то «особо опасным», так как трудно доказать здесь прямую связь между этими составляющими. Здесь важно понимать, что как только специалист оформляется на работу, он берет на себя полностью юридическую ответственность и за организацию процесса, и за его результаты. В том числе и за качество.

Но не менее важно отметить, что когда встанет вопрос об оценке квалификации специалиста, то отсутствие в таких документах важнейшей для анализа и оценки профессионализма, собственно качества работы информации, небрежность в ее оформлении, противоречивость содержания и т. п. не только затруднит сам процесс аттестации, снизит возможность дать развернутую и полную оценку, но, в первую очередь, выставит претендента на высокую оценку в не самом лучшем свете и, вероятнее всего, приведет к отрицательному заключению эксперта.

Для примера приведем здесь несколько фрагментов документации (протокол психологической консультации, программа работы), представленной экспертам для оценки. Ее содержание наглядно дает возможность здесь представить отношение претендентов к качеству профессионального продукта деятельности. Каждый из оцениваемых официально уже имел высшую квалификационную категорию. По формальным признакам и представлению руководителей они являются одними из лучших работников учреждения, оказывающего психологическую помощь (у них есть специальное образование, соответствующее должности, а также необходимый для такой квалификации опыт работы, документы, подтверждающие прохождение программ повышения квалификации, и т. п.).

Протокол психологической консультации

Консультация с несовершеннолетней ххххх проводилась по месту ее проживания, в присутствии законного представителя — опекуна хххххх.

Причина проведения консультации: от опекуна несовершеннолетнего поступил запрос на помощь в преодолении трудностей общения с опекаемым. Сообщалось, что опекаемый проявляет высокую степень неуважения, демонстрирует признаки социальной девиации: увлекается вейпингом (в том числе дома), грубит, задерживается на прогулках допоздна, не предупредив опекуна.

Состав семьи: опекун + несовершеннолетний ребенок.

Краткий план консультации:

- социальная фаза работы, установление контакта;
- сбор информации;
- входящая психодиагностика (по необходимости);
- подведение итогов встречи.

Использование методов, приемов, техник: терапевтическая беседа, метод «наблюдение», социально-психологическая беседа.

Внешний вид несовершеннолетнего: одет в опрятную домашнюю одежду соответствующего размера, соответствующую полу и возрасту.

Социальная адаптация. В своей комнате несовершеннолетний чувствовал себя комфортно, был доступен контакту, отвечал на все вопросы. Взгляд осознанный, реакции адекватные, внешний вид опрятный, речь внятная. В ходе беседы по результатам наблюдения прослеживался негативный эмоциональный контакт с опекуном, общая расторможенность, низкий уровень произвольности.

Опекуна сильно беспокоит окружение опекаемого. Он полагает, что опекаемый, являясь негативным лидером своих друзей, проявляет свой авторитет посредством деструктивного поведения, употребления ПАВ.

Воспитание и образование. В школе опекаемый учится неровно, с тройками. Школу посещает регулярно, пропуски бывают исключительно по болезни, классному руководителю своевременно опекун сообщает о пропусках. Взаимоотношения с одноклассниками разные: есть друзья, но есть и недруги: опекаемый способен четко дифференцировать свое окружение.

Опекаемый профессионально занимается спортом (прыжки в воду), танцует в студии танца.

Отношения в семье. Со слов опекуна, первые проблемы в отношениях с опекаемым ребенком стали проявляться около года назад. Подросток часто стал дерзить, приходит домой поздно без объяснения причины, увлекся вейпингом, появились сомнительные знакомые.

Самостоятельно справиться с подобными девиантными проявлениями опекун не имеет возможности, в связи с этим обратился за психологической консультацией.

Со слов опекаемого ясно, что в последнее время в семье он чувствует себя некомфортно, испытывает давление со стороны опекуна. Говорит о том, что он мешает ей проявлять самостоятельность.

Итоги консультации и рекомендации.

По результатам консультации:

- с опекаемым достигнута договоренность о том, что он бросает курить (с его слов, никотиновой зависимости он не испытывает);
- обо всех своих передвижениях он сообщает опекуну и своему куратору;

- опекаемому рекомендовано внимательнее относиться к своему окружению в среде сверстников, отказаться от демонстрации лидерства антиобщественным способом, замещая его позитивными установками;
- в случае сложности коммуникации с опекуном / сверстниками, другими психологическими проблемами рекомендовано обращаться к психологу за повторной консультацией;
- опекуну объяснены особенности кризиса пубертатного возраста, рекомендовано учитывать потребности подростка в стремлении к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию;
- в случаях повторения девиантного поведения опекаемого опекуну рекомендовано обращаться к психологу за повторной консультацией.

В этом тексте видно, что собственно психологической цели, задач, выделения специфической для психолога предметной области (психологического содержания) здесь практически нет. Такой протокол мог написать и педагог, и социальный работник, даже административный работник, не имеющий специального психологического образования.

Другой пример рассмотрим на материале фрагментов программы работы, выдвинутой от регионов для участия в конкурсе лучших программ на федеральном уровне (по результату отбора на региональном уровне). Отмечу, что общая картина проблемы качества выдвинутых на конкурсы программ была представлена в ранее изданной работе [3]. Здесь же мы рассмотрим именно конкретный случай в контексте обсуждения проблемы качества профессионального продукта.

Итак, в номинацию «Профилактические программы» была представлена программа, в названии которой указано, что она посвящена профилактике трудностей в обучении, воспитании и социализации, отклонений в развитии и поведении обучающихся и пропаганде здорового образа жизни. Здесь, конкурсант в качестве цели обозначает следующее: «...формирование гармонично развитой, здоровой личности, стойкой к жизненным трудностям и проблемам, развитие креативности и творческих способностей». Очевидно, что таким образом сформулированная цель программы работы психолога — показатель низкого качества его профессионального уровня. Такая абстрактная, общая формулировка, в первую очередь, свидетельствует о серьезных затруднениях данного работника в выделении собственно предмета психологической работы и постановке специфических профессиональных психологических целей.

Один из возможных критериев оценки качества материала и профессионального уровня разработчиков — «внутренние противоречия, отсутствие логической / смысловой связи между частями / разделами в тексте программы». Таких программ, где одна часть текста логически не связана с другой, противоречит по смыслу другой, где слабо выражена связь между смысловым содержанием каждого раздела программы и т. п., к сожалению, достаточно много.

Возвращаясь к уже обсуждаемой конкретной программе, обратимся к разделу «Планируемые результаты». Здесь автором программы выделены такие параметры, как:

1. Формирование негативного отношения к психоактивным веществам у обучающихся.
2. Популяризация и внедрение в воспитательный процесс наиболее эффективных моделей профилактики зависимости от психоактивных веществ.
3. Повышение уровня развития умений и навыков:
 - активная жизненная позиция учащихся в вопросах ЗОЖ;
 - конструктивное общение учащихся между собой и со взрослыми;
 - отстаивание и защита своей точки зрения;
 - осведомленность в вопросах гигиены и профилактики болезней.
4. Повышение общей культуры поведения и формирование образа социально успешного молодого человека.

То же самое можно сказать и о приложении к данной программе. Здесь представлены содержательные материалы, используемые для достижения поставленных целей и решения выделенных задач. Например, «Игровая программа «Научим детей играть» для 7–12 лет», где в качестве ожидаемых результатов выделены:

- осмысление детьми, в рамках своего возраста, досуга как ценности, его значимости для развития и самореализации личности;
- осознание детьми своих возможностей и способностей, путей и способов их реализации в свободное от учебы время;
- изменение установок детей на способы и формы проведения досуга;
- приобретение детьми практических навыков организации досуговых дел, умение содержательно и разнообразно проводить свободное время;
- повышение культуры взаимоотношений детей, их поведения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми;
- изменение атмосферы в классе, детском объединении, учреждении в целом;
- укрепление здоровья детей.

Эти примеры, как и приведенные в ранее опубликованной работе [3], показывают только незначительную, но очень пугающую составляющую обнаруженных проблем качества деятельности и ее продуктов в области практической психологии. Они позволяют представить себе не только масштаб проблем, глубину трудностей, но и сложности их преодоления, определения направления и способов их решения.

С другой стороны, важно понимать, что анализ материалов публикаций, посвященных проблеме оценки качества профессиональной деятельности в процессе аттестации на квалификационную категорию, позволяет констатировать следующее: к сегодняшнему времени накоплен значительный опыт разработки разных подходов к организации и процессу оценки содержания профессиональной деятельности специалиста и ее продуктов. Это создает все возможности разработки профессионального документа, в котором будут определены основные критерии качества работы специалиста и его продуктов. Образцом такого рода документа может служить недавно опубликованный труд, в котором представлена система деятельности психологических служб в общеобразовательных организациях [8]. Здесь, в частности, отмечается, что в ответ на вызовы времени требуется существенно обновить и стандарты качества психологических услуг (Раздел 2. Особенности организации психологической службы субъекта Российской Федерации).

Обобщая все вышеприведенное, можно констатировать следующее:

1) проблема качества профессиональной деятельности и профессионального продукта в работе практического психолога приобрела к настоящему времени комплексный характер, так как касается и подготовки (повышения квалификации, переподготовки) специалистов, и их аттестации, сертификации;

2) решение проблемы качества профессиональной деятельности и профессионального продукта во многом зависит от качества проработки методологических проблем в целом — со стороны всей практической психологии и, в частности, — со стороны каждого ее ответвления, приложения в той или иной сфере. Особое внимание решению этой задачи должна уделять практическая психология образования;

3) к сегодняшнему дню накоплен достаточный опыт работы в этом направлении, позволяющий общими усилиями создать профессиональный документ, одобренный профессиональным сообществом, в котором будут определены основные критерии качества работы специалиста и его продуктов.

Литература

1. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. Том 4. № 1. С. 1–9. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50750.shtml (дата обращения: 10.10.2021).
2. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20. doi: 10.18384/2310-7235-2020-4-9-20
3. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблема качества программ работы практического психолога образования и критериев их оценки [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 4. С. 22–34. doi:10.17759/bppe.2019040402
4. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 21–42. doi:10.17759/psyedu.2018100203
5. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию. М.: Смысл, 2000. 288 с.
6. Пахальян В.Э. Проблемы оценки развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых // Практики развития: современные вызовы. Красноярск, 2014. С. 196–207.
7. Пахальян В.Э. Проблемы ингерентности системы подготовки специалистов помогающих профессий в условиях реформирования высшего образования (ВО) и внедрения профстандартов // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. Красноярск, 2016. С. 124–135.
8. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации») [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. URL: <https://rospsey.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20P-193%20Об%20%285%29%20%281%29.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).
9. Улесов А. Личностные качества и профессиональные навыки консультанта [Электронный ресурс] // Консалтинг и тренинги Москвы. URL: http://msk.treko.ru/show_article_353 (дата обращения: 10.10.2021).
10. Ясюкова Л.А. Качество подготовки современных практических психологов // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 97–101.

References

1. Dubrovina I.V. O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya = On the professional training of a practicing education psychologist [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012. Vol. 4, no. 1, pp. 1–9. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50750.shtml (Accessed 10.10.2021). (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Metodologicheskie problemy prakticheskoi psikhologii i voprosy obespecheniya kachestva raboty psikhologa obrazovaniya = Methodological problems of practical psychology and the issues of ensuring the quality of work of an educational psychologist [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2020, no. 4, pp. 9–20. doi:10.18384/2310-7235-2020-4-9-20 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problema kachestva programm raboty prakticheskogo psikhologa obrazovaniya i kriteriev ikh otsenki = The Problem of the Quality of Work Programs of a Practical Psychologist in Education and Criteria for their Assessment [Elektronnyi resurs] // *Vestnik prakticheskoi psikhologii*

- obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 22–34. doi:10.17759/bppe.2019160402 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problemy otsenki sootvetstviya professional'noi deyatel'nosti prakticheskikh psikhologov trebovaniyam vnedryaemykh standartov (eshche raz ob ekspertakh i ekspertize v prakticheskoi psikhologii) = Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = *Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42. doi:10.17759/psyedu.2018100203 (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Karandashev V.N. *Psikhologiya: Vvedenie v professiyu*. Moscow: Smysl, 2000. 288 p. (In Russ.).
 6. Pakhalyan V.E. Problemy otsenki razvitiya professional'nykh kompetentnostei pri obuchenii vzroslykh. *Praktiki razvitiya: sovremennye vyzovy*. Krasnoyarsk, 2014, pp. 196–207. (In Russ.).
 7. Pakhalyan V.E. Problemy ingerentnosti sistemy podgotovki spetsialistov pomogayushchikh professii v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya (VO) i vnedreniya profstandartov. *Praktiki razvitiya: novye otnosheniya v obrazovanii, ikh realizatsiya i vozmozhnosti upravleniya*. Krasnoyarsk, 2016, pp. 124–135. (In Russ.).
 8. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 28.12.2020 No. P-193 “Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsii po sisteme funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh” (vmeste s “Sistemoi funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh. Metodicheskie rekomendatsii”) [Elektronnyi resurs]. Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20P-193%20%20Об%20%285%29%20%281%29.pdf> (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
 9. Ulesov A. Lichnostnye kachestva i professional'nye navyki konsul'tanta [Elektronnyi resurs]. *Konsalting i treningi Moskvy*. URL: http://msk.treko.ru/show_article_353 (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
 10. Yasyukova L.A. Kachestvo podgotovki sovremennykh prakticheskikh psikhologov = The Quality of the Modern Practice Psychologists Training. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* = *National Psychological Journal*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 97–101. (In Russ.).

Информация об авторах

Пахальян Виктор Эдуардович

кандидат психологических наук, профессор, ведущий специалист, Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

Information about the authors

Victor E. Pakhalyan

PhD in Psychology, Professor, Leader Specialist, Moscow Service of Psychological Aid to the Population, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-0152>, e-mail: vicp2007@yandex.ru

Получена 10.10.2021

Received 10.10.2021

Принята в печать 05.12.2021

Accepted 05.12.2021

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

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

Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков

Чухланцев Ю.С.

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3957-0580>, e-mail: urz333@gmail.com

Чиркина Р.В.

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: rimmach@bk.ru

Куприянова Е.А.

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

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

Статья представляет собой анализ феномена социального остракизма — в том числе его определение, описание существующих форм и видов, их содержание, описание родственных явлений — с точки зрения психологической парадигмы. Также статья описывает теоретическую модель социального остракизма — «модель остракизма на основе нарушенных потребностей и с учетом длительности воздействия» К. Д. Вильямса (1997, 2009). Предмет же исследования — психологический феномен социального остракизма как фактор девиантного поведения в среде несовершеннолетних. Представлены результаты эмпирического исследования на примере выборки, которая включает сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в институциональных условиях. Так, согласно результатам исследования, существует корреляционная связь между личностными конструктами (копинг-стратегиями) у остракированных несовершеннолетних с девиантным поведением — и их склонностью к отклоняющемуся поведению.

Ключевые слова: *социальный остракизм, несовершеннолетние, игнорирование, исключение, отвержение, девиантное поведение, копинг-стратегии, модель остракизма К. Д. Вильямса.*

Для цитаты: *Чухланцев Ю.С., Чиркина Р.В., Куприянова Е.А. Социальный остракизм и склонность к девиантному поведению подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 22–29. DOI:10.17759/bppe.2021180402*

Social Ostracism and Tendency to Deviant Behavior of Adolescents

Yury S. Chukhlantsev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3957-0580>, e-mail: urz333@gmail.com

Rimma V. Chirkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: rimmach@bk.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

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

The article presents an analysis of the phenomenon of social ostracism, including the definition, content of existing forms and types, related phenomena from the point of view of the psychological paradigm. The article also describes the theoretical model of social ostracism — “the model of ostracism based on violated needs and taking into account the duration of exposure” by K.D. Williams (1997, 2009). The subject of the study is the psychological phenomenon of social ostracism as a factor of deviant behavior among adolescents. The results of an empirical study are presented on the example of a sample that includes orphans and children left without parental care brought up in institutional conditions. So, according to the results of the study, there is a correlation between personality constructs (coping strategies) in ostracized adolescents with deviant behavior and their tendency to deviant behavior.

Keywords: social ostracism, adolescents, ignoring, exclusion, rejection, deviant behavior, coping strategies, Temporal Need Threat Model (K.D. Williams).

For citation: Chukhlantsev Y.S., Chirkina R.V., Kupriyanova E.A. Social Ostracism and Tendency to Deviant Behavior of Adolescents. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 22–29. DOI:10.17759/bppe.2021180402 (In Russ.).

Введение

Слово «остракизм» пришло из Древней Греции и изначально обозначало способ превентивного наказания человека в виде изгнания его из общества. В настоящее время данный термин с первоначальным смыслом исключения активно используется в таких сферах, как история, антропология, философия, социология, политология.

Значительный рост психологических исследований в этой области начался лишь в конце 90-х годов прошлого века. Наиболее востребованной теорией впоследствии стала «модель остракизма на основе нарушенных потребностей и с учетом времени его воздействия», предложенная К. Д. Вильямсом (Temporal Need Threat Model, K.D. Williams) [4], аккумулировавшая в себя результаты теоретико-экспериментальных трудов по данной тематике.

Большинство авторов, используя термин «остракизм» или «социальный остракизм», подразумевают феномен, включающий явления социального отвержения, исключения и игнорирования.

По Д. М. Твендж «социальное исключение» обозначает ситуацию, в которой индивид исключен, пребывает в одиночестве или изолирован от группы, общества, допуская возможное, но необязательное наличие явной неприязни по отношению к данному индивиду [1]. Таким образом, в определении автора наблюдается характеристика трех подконструктов социального остракизма: отвержения (в форме явной неприязни), исключения и игнорирования (с изоляцией, как следствие). Д. Дж. Хоус также отождествляет определения «остракизма» и «социального исключения». Согласно М. Лири, отвержение происходит в виде открытого или скрытого заявления индивида или группы о нежелании состоять в группе, взаимодействовать с другим индивидом или группой [там же]. Рассматривая остракизм как игнорирование и исключение индивида или группы другим индивидом или группой, К. Д. Вильямс говорит о нераздельности процессов игнорирования, исключения и отвержения.

В нашем исследовании социальный остракизм — многогранный сложный феномен, воздействующий на основные потребности личности, обуславливая их краткосрочную или длительную фрустрацию. Феномен может быть представлен как всеми формами одновременно, так и каждой отдельно: отвержением, игнорированием и исключением, — являющимися его структурными единицами. К родственным феноменам социального остракизма относятся такие феномены, как буллинг в различных его проявлениях, стигматизация, одиночество [1].

Теоретическое основание исследования

Основопологающей теоретической базой исследования стала «модель остракизма на основе нарушенных потребностей и с учетом длительности воздействия» К. Д. Вильямса (далее — модель остракизма К. Д. Вильямса) [4]. Модель остракизма К. Д. Вильямса была представлена ее автором в 1997 году как результат актуализации и структурирования накопленных знаний коллег (М. Р. Лири, Р. Ф. Баумайстер и др.) и собственных исследований, в 2009 году модель была дополнена [2; 3; 7].

Данная модель остракизма структурирована следующим образом: процесс остракизации разделен на три последовательные стадии: *рефлекторную* — непосредственная, моментальная реакция на ситуацию исключения, происходящая во время самого воздействия, аналогично биологическому рефлексу; *рефлексивную* — опосредованное влияние на будущие чувства, мысли и поведение; стадию *резигнации* (принятия), характеризующуюся отчужденностью и депрессивным состоянием индивида, истощением ресурсов для укрепления фрустрированных потребностей, закрепившихся психологических паттернов и установок в условиях изолированности индивида и его отвержения референтной группой [5].

Первая стадия начинается после обнаружения остракизма индивидом, получением сигнала о его воздействии. Ряд исследований доказывают, что в ходе эволюционного развития у человека развилась система раннего обнаружения признаков его исключения, отвержения или игнорирования. Данный сигнал воспринимается без когнитивной оценки на уровне реакции головного мозга [6].

В дополнение к модели для всестороннего понимания и изучения феномена социального отвержения К. Д. Вильямс представил типологию остракизма, описывающую пять видов социального остракизма, обусловленных разными причинами и целями феномена: ролевой, защитный, ненамеренный, пунитивный (карающий) и псевдоостракизм.

Как отмечает К. Д. Вильямс, на рефлексивной стадии индивидуальные особенности направляют дальнейшую стратегию поведения, которая отличается в разных случаях и условно может быть представлена в виде борьбы, смирения, избегания или стремления к урегулированию [4]. Автор также обращает внимание, что дальнейшая реакция индивида, несмотря на относительно одинаковый уровень дистресса в условиях остракизма и непосредственную рефлекторную реакцию на него, в высокой степени зависит от воспитания, принадлежности к определенной культуре, социальных условий, индивидуальных психологических различий. Общую закономерность можно наблюдать при анализе некоторых выводов из исследований зарубежных коллег. Высокая по-

требность в контроле, нарушение в осмысленном существовании, низкая самооценка — чаще всего приводят к вступлению в конфронтационные отношения с отвергающим индивидом, высокая самооценка и позитивные социальные ожидания стимулируют людей к налаживанию отношений и выбору стратегии урегулирования конфликта, соответственно.

Опираясь на модель остракизма К. Д. Вильямса, мы провели исследование механизмов феномена социального остракизма, соответствующего второй стадии, когда подросток уже пережил опыт остракизма, дал ему оценку и предпринял действия по преодолению его негативного воздействия.

Процедура исследования

Одной из задач данного исследования является установление связи между явлением социального остракизма, с одной стороны, и склонностью к девиации, преобладающими копинг-стратегиями и уровнем проявления личностных качеств, с другой.

Объект исследования — антисоциальное поведение.

Предмет исследования — социальный остракизм как фактор девиантного поведения подростков.

Цель исследования — установить наличие или отсутствие связи между явлением социального остракизма (различных его форм), характером нарушенных потребностей (вследствие явления остракизма) и формированием склонности к антисоциальному поведению.

Основная идея работы заключается в следующем суждении: влияние социального остракизма на развитие антисоциальных тенденций можно продемонстрировать через корреляционные связи между показателями переживания социального остракизма и нарушенных потребностей вследствие его действия на личность (ШНП-О, ШСО) и такими показателями, как склонность к отклоняющемуся поведению, преобладающие копинг-стратегии и доминирующее проявление личностных качеств, присущих девиантной личности. В связи с этим были выдвинуты следующие **гипотезы**:

- дезадаптивный уровень проявления личностных качеств (сензитивность, тревожность, лабильность) является предиктором высокой степени переживания остракизма;
- чем выше степень переживания остракизма у подростков, тем выше уровень склонности к девиантному поведению;
- преобладающие копинг-стратегии у подростков значимо связаны со степенью переживания остракизма и нарушенными потребностями.

Выборка исследования

Общее количество респондентов, принявших участие в психодиагностическом срезе на базе проекта «Экосистема детства», составляет более 100 человек, однако в итоге в основную выборку исследования были включены только 40 несовершеннолетних в возрасте от 12 до 17 лет, результаты диагностики которых включали показатели всех 5 методик (19 женского пола и 21 мужского; 20 человек являются получателями социальных услуг в московских центрах содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ) (среди них 8 девочек и 12 мальчиков, возраст от 12 до 17 лет), остальные 20 человек были выбраны рандомизированным способом среди школьников Москвы (11 девочек и 9 мальчиков, возраст от 12 до 17 лет).

Среди второй группы нет ни одного респондента, состоящего на учете в КДН или привлекавшегося к ответственности за преступления, также никто из детей не обучается в специальных образовательных учреждениях на момент проведения исследования.

Диагностический инструментарий исследования

- «Шкала нарушенных потребностей — остракизм» (ШНП-О) (модификация Need Threat Scale, I. van Beest, K. D. Williams, 2006; адаптация Е.Э. Бойкиной, 2019);
- «Шкала субъективного остракизма — подростки» (ШСО-П), (Ostracism Experience Scale for Adolescents, R. Gilman et al., 2012, адаптация Е.Э. Бойкиной, 2019);
- Копинг-тест Лазаруса (ОСС) (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004);
- Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (А.Н. Орел);
- «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) (Л.Н. Собчик, 1996).

Результаты и выводы

В ходе эмпирической части исследования была предпринята попытка проверки выдвинутых гипотез. С этой целью была проведена психодиагностическая работа с воспитанниками ЦССВ и группой подростков, воспитываемых в семьях. Психодиагностика была направлена на изучение личностных качеств респондентов, в том числе, склонности к отклоняющемуся поведению и преобладающих копинг-стратегий каждого респондента для дальнейшего соотнесения результатов с показателями степени переживания остракизма, нарушения потребностей в принадлежности, контроле, самоуважении, осмысленном существовании и между собой.

Выдвинутые гипотезы частично подтвердились. Действительно, некоторые показатели используемых методик значительно коррелируют со степенью переживания остракизма у подростков, тем не менее, судить о прямом влиянии остракизма на развитие антисоциальных тенденций поведения представляется сложным. Лишь часть показателей по шкалам значимо связана с показателями остракизма и нарушенных потребностей. Еще более неожиданной оказалась направленность корреляций в нескольких случаях.

Итак, нами были установлены следующие закономерности.

1. Независимо от фактора воспитания в семье или в специальном учреждении подростки в равной степени подвержены феномену остракизма (рис. 1).

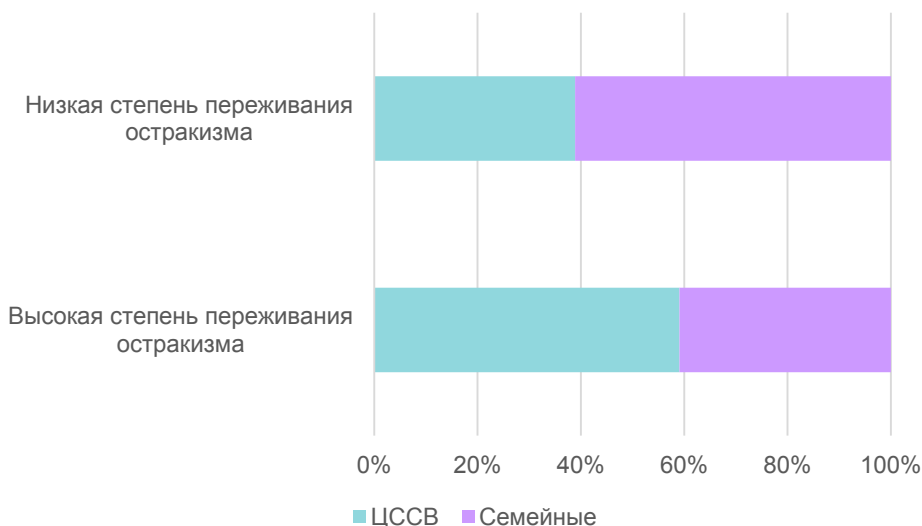


Рис. 1. Выраженность остракизма в группе респондентов из ЦССВ (экспериментальной) и в группе респондентов из семей (контрольной)

2. Потребности объекта остракизма чаще нарушены у подростков, находящихся на институциональном воспитании, несмотря на то, что остракизм воспитанники ЦССВ переживают примерно так же, как и подростки в семьях (табл. 1).

Таблица 1. Сравнение экспериментальной и контрольной групп

Статистические критерии ^а	Игнор. балл	Исключ. балл	Степень остр.	Принадлежность	Контроль	Самоуважение	Осм. существ.	Сумм балл ШНП-О
U Манна — Уитни	154,5	199,0	192,5	110,5	200	123,5	143,5	123,5
W Вилкоксона	364,5	409,0	402,5	320,5	410	333,5	353,5	333,5
Z	-1,251	-,027	-,204	-2,456	0	-2,098	-1,547	-2,075
Асимптотическая значимость (2-стор.)	,211	,978	,839	,014	1	,036	,122	,038
Точная знч. [2* (1-сторон. знач.)]	,221 ^б	,989 ^б	,841 ^б	,014 ^б	1 ^б	,038 ^б	,127 ^б	,038 ^б

^а — группирующая переменная: группа 1 — экспериментальная, 2 — контрольная;

^б — не скорректировано на наличие связей

При сравнении по гендерному признаку особых различий в переживании остракизма у девушек и юношей не наблюдается, однако, нарушения потребностей в самоуважении и осмысленном существовании у девушек встречаются чаще.

В ходе эмпирического исследования было доказано, что потребности в самоуважении, контроле, принадлежности и осмысленном существовании, действительно, обычно фрустрированы ввиду воздействия феномена социального отвержения. Также была доказана и обратная связь: переживание остракизма неукоснительно влечет за собой фрустрацию перечисленных потребностей, что способствует росту уровня личностной тревожности. Фрустрированная потребность в осмысленном существовании, помимо тревожности, значимо связана с личностной сензитивностью и преобладанием самоконтроля как копинг-стратегии у подростков. Нарушенная потребность в самоуважении также значимо связана с преобладающей у остракированных подростков стратегией планирования решения проблемы и менее выраженным агрессивным поведением. У остракированных подростков в среднем выше уровень волевого контроля, реже преобладает копинг-стратегия конфронтации.

Заключение

Полученные результаты эмпирического исследования дают более глубокое представление о феномене социального остракизма и его механизмах, позволяют расширить теоретическую базу данного направления исследований. Психодиагностический срез и подробный анализ результатов диагностики подростков, находящихся на второй стадии остракизма, обеспечивает возможность более раннего обнаружения признаков остракизма среди молодого населения. Дополнительными маркерами могут стать такие личностные характеристики, как тревожность и сензитивность, а также преобладание одной из копинг-стратегий: конфронтация, планирование решения проблемы, самоконтроль. Своевременное обнаружение признаков остракизма позволяет начать профилактическую, коррекционную и консультационную работы с группой риска и остракированными подростками раньше, что делает каждый из видов психологической деятельности эффективнее.

Так, проведенное исследование позволило еще раз дать убедительное обоснование для выбора системы профилактических методик, апробируемых в рамках проекта «Экосистема детства» (см. тематический выпуск журнала «Вестник практической психологии образования», 2021, том 18, № 3). Представленная в проекте комплексная модель включает практики с доказанной эффективностью, которые направлены 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 зависимостей, асоциального, деструктивного поведения (мотивационное интервьюирование, мобильная работа, стритворк, когнитивное реконструирование, менторинг, терапия ПТСР и др.).

Данные практики основаны на вовлечении детей в принятие решений и оценку изменений и позволяют создать социальную среду, в которой нет места остракизму и его последствиям.

Литература

1. *Бойкина Е.Э.* Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 127–140. doi:10.17759/psylaw.2019090310
2. *Baumeister R. F., Leary M. R.* The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117 (3). P. 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
3. *Leary M. R.* Toward a conceptualization of interpersonal rejection // *Interpersonal Rejection / Leary M. R. (ed.)*. New York: Oxford Univ. Press, 2001. P. 3–20.
4. *Williams K. D.* Ostracism: A Temporal Need-Threat Model // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2009. Vol. 41. P. 275–314. doi: 10.1016/S0065-2601(08)00406-1
5. *Williams K. D.* Ostracism // *The Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 425–452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
6. *Williams K. D., Zadro L.* Ostracism: The indiscriminate early detection system // *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying / Williams K. D., Forgas J. P., Hippiel W. V. (eds.)*. New York: Psychology Press, 2005. P. 19–34.
7. *Zadro L., Williams K. D., Richardson R.* How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2004. Vol. 40 (4). P. 560–567. doi:10.1016/j.jesp.2003.11.006

References

1. *Boykina E.E.* Ostrakizm i rodstvennye fenomeny: obzor zarubezhnykh issledovanii = Ostracism and related phenomena: review of foreign studies [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 127–140. doi:10.17759/psylaw.2019090310 (In Russ.).
2. *Baumeister R. F., Leary M. R.* The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 1995. Vol. 117, no. 3, pp. 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
3. *Leary M. R.* Toward a conceptualization of interpersonal rejection. In *Leary M. R. (ed.)*, *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford Univ. Press, 2001. P. 3–20.
4. *Williams K. D.* Ostracism: A Temporal Need-Threat Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2009. Vol. 41, pp. 275–314. doi: 10.1016/S0065-2601(08)00406-1
5. *Williams K. D.* Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, 2007. Vol. 58, pp. 425–452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
6. *Williams K. D., Zadro L.* Ostracism: The indiscriminate early detection system. In *Williams K. D., Forgas J. P., Hippiel W. V. (eds.)*, *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. New York: Psychology Press, 2005. P. 19–34.
7. *Zadro L., Williams K. D., Richardson R.* How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2004. Vol. 40, no. 4, pp. 560–567. doi:10.1016/j.jesp.2003.11.006

Информация об авторах

Чухланцев Юрий Сергеевич

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3957-0580>, e-mail: urz333@gmail.com

Чиркина Римма Вячеславовна

кандидат психологических наук, заведующий, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: rimmach@bk.ru

Куприянова Екатерина Анатольевна

старший преподаватель, кафедра юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

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

Information about the authors

Yury S. Chukhlantsev

Graduate, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3957-0580>, e-mail: urz333@gmail.com

Rimma V. Chirkina

PhD in Psychology, Head, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7040-7792>, e-mail: rimmach@bk.ru

Ekaterina A. Kupriyanova

Senior Lecturer, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Получена 15.10.2021

Received 15.10.2021

Принята в печать 15.12.2021

Accepted 15.12.2021

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 Environmen

В тени стремления к упорядоченности: невидимая работа психологов по разрешению школьных трудностей

Рён-Ларсен М.

Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Хейхольт Ш.

Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

В статье представлены результаты исследования деятельности педагогических психологов, работающих в школах Дании. Открытием является то, что наиболее ценная часть работы школьных психологов совершается «между делом» и «в коридоре» — в промежутке между плановыми совещаниями, тестированием и другими задачами «согласно должностным инструкциям». Исследователи описывают специфические виды работ психологов в трудных школьных ситуациях, условия их профессиональной деятельности и дилеммы, возникающие при решении профессиональных задач. Авторы отмечают, что творческая, исследовательская и контекстно-ориентированная работа, направленная на организацию сотрудничества различных сторон, входит в противоречие со стандартизированным регламентом работы, занимающим основную часть рабочего времени психолога, в то время как реальные решения сложных задач кроются в неформальном общении, сотрудничестве, изучении социальных условий и анализе школьных проблем. Выбирая между тем, что должно, и тем, что нужно, психолог оказывается в ситуации профессионально значимого выбора и в конфликтной ситуации с самим собой, что приводит к необходимости постоянно прояснять собственное положение и условия своей работы.

Ключевые слова: *деятельность школьного психолога, сотрудничество, социальные условия, социальная практика, школьные трудности, конфликты, «коридорная работа», «работа между делом».*

Для цитаты: Рён-Ларсен М., Хёйхольт Ш. В тени стремления к упорядоченности: невидимая работа психологов по разрешению школьных трудностей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 30–44. DOI:10.17759/bppe.2021180403

In the Shadow of the Desire for Orderliness: the Invisible Work of Psychologists to Resolve School Difficulties

Maja Røn Larsen

Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Charlotte Højholt

Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

The article presents the results of a study of the activities of educational psychologists working in Danish schools. The discovery is that the most valuable part of the work of school psychologists is done “in between times” and “in the corridor” — in the interval between scheduled meetings, testing and other tasks “according to job descriptions”. The researchers describe the specific types of psychologists' work in difficult school situations, the conditions of their professional activities and the dilemmas that arise when solving professional problems. The authors note that creative, research and context-oriented work aimed at organizing cooperation between various parties is in conflict with the standardized work schedule, which occupies the bulk of the psychologist's working time, while real solutions to complex problems lie in informal communication, cooperation, studying social conditions and analyzing school problems. Choosing between what should and what is needed, the psychologist finds himself in a situation of professionally significant choice and in a conflict situation with himself, which leads to the need to constantly clarify his own situation and the conditions of his work.

Keywords: activity of a school psychologist, cooperation, social conditions, social practice, school difficulties, conflicts, “corridor work”, “work between tasks”.

For citation: Røn Larsen M., Højholt Ch. In the Shadow of the Desire for Orderliness: the Invisible Work of Psychologists to Resolve School Difficulties. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 30–44. DOI:10.17759/bppe.2021180403 (In Russ.).

Вместо предисловия

В рамках одного научного проекта мне¹ довелось провести наблюдение за работой школьного психолога в течение всего ее рабочего дня: от первой встречи в 8 утра в кабинете Психолого-педагогической службы² и до последнего собрания с руководством школы и Ресурсным центром школы, которое закончилось в 16:15.

В течение этого дня психолог:

- провела встречу с двумя учителями и логопедом, с которыми решался вопрос о возможности зачисления ученика в логопедический класс;
- протестировала четвероклассника, который отстает в учебе;
- приняла участие в обсуждении вопроса о выделении дополнительного финансирования для работы с детьми с повышенной тревожностью;
- в конце дня участвовала в общем совещании-консультации, организованном для семьи школьника, испытывающего трудности в обучении. На него были приглашены специалисты разного профиля — семейный консультант, социальный работник, директор школы, учитель, воспитатель группы продленного дня и вспомогательный персонал.

Все это были встречи запланированные, подготовленные, проходившие в соответствии с рабочим графиком.

Когда мы с психологом просматривали мои записи наблюдений, мы увидели, что плановые дела — это далеко не полный список работ, реально выполненных ею за день. Более того, качество работы психолога в делах «по плану» зависело от других видов работ, которые делались психологом в течение дня. Этим видам работ мы дали название «работа между делом» (*mellemrumsarbejde*)³ и «коридорная работа» (*corridor-casework*)⁴.

В перерывах между плановыми заданиями психолог, как выяснилось, тоже работает. Так, психолог:

- звонила обеспокоенным родителям «трудного ребенка», расспрашивая их, как идут дела, и готовила их к совместному заседанию с администрацией школы и советниками муниципалитета;
- «поймала» в коридоре вечно занятого директора школы и обсудила с ним вопрос о дополнительной помощи детям с трудностями в обучении, а также о сложных отношениях в одном из классов, в котором ей предстоит начать работу с «проблемными» девочками;
- провела консультацию с учителями о том, как общаться с коллегами, испытывающими стресс, какие последствия имеет перегруженность на работе и как важно научиться распределять обязанности в учительском коллективе;
- провела анализ проблем, возникших в одном из классов, обсудила их с учениками, учителями и родителями и предложила возможные решения.

Помимо этого психолог координировала работу по подготовке комплексного многопрофильного совещания, на которое были приглашены детский психиатр, сотрудники школы и родители, и вместе с ними изучала возможности разрешения проблемы.

¹ Наблюдения вела Майя Рён-Ларсен (Maja Røn Larsen) в рамках научного проекта “Children’s inclusion in school as conflictual collaboration between families, teachers, school-leaders and legislation”.

² Психолого-педагогическая служба в Дании организована так, что работодателем школьных психологов является муниципалитет, в то время как рабочее место находится в школе, которая за ними закреплена.

³ Слово *mellemrumsarbejde* представляет собой авторский термин, состоящий из трех слов: *mellem* — между, *rum* — пространство, *arbejde* — работа; таким образом, понятие означает работу в перерывах между чем-то. — *прим. переводчика*.

⁴ Слово *Corridor-casework* (коридорная работа) употребляется авторами на английском, а не на датском языке, причина этого поясняется авторами в статье. — *прим. переводчика*.

Все это происходило в «постоянном движении» — то тут, то там: по телефону, в неформальном общении в учительской, в школьном фойе, в своем кабинете, в коридоре. Это была незаметная для других, «невидимая» работа психолога, не описанная в регламенте, не обозначенная в рабочих планах.

Введение

Когда психологи работают с детьми, оказавшимися в трудной школьной ситуации, работа идет в разных, но взаимосвязанных контекстах. То, как дети ведут себя, как они участвуют в школьной жизни, как учатся и развиваются, определяется многими факторами, и, в том числе, это зависит от конфликтов между субъектами, которые включены в организацию школьной жизни.

Цель исследования, отраженного в данной статье, состояла в том, чтобы изучить социальные ситуации, с которыми связаны личные дилеммы субъектов школьной жизни, определить причины трудностей, условий их возникновения и преодоления. А. Стеценко [42], вслед за Л.С. Выготским [45], сформулировала и обосновала тезис о том, что люди неотделимы от своего социального и культурного контекста. Согласно А.Н. Леонтьеву, действия людей, их поступки необходимо понимать с учетом их включенности в социальные контексты, а отдельно взятое действие рассматривать как часть общего дела, деятельности, совершаемой совместно с другими участниками [26].

В свете этих представлений действия детей и включенных в их жизнь взрослых должны осмысливаться с точки зрения их участия в социальной практике. Наш анализ опирается на теорию деятельности с акцентом на участие человека в конкретной культурно-исторической практике [4; 14; 24; 25; 43], а участие человека в социальной практике рассматривается как субъективный способ соотнесения с историческими и структурными условиями [6; 7; 8; 15; 38; 39].

Данный аналитический подход фокусируется на условиях повседневной жизни и взаимодействии людей; подчеркивается, что именно здесь находятся ресурсы / инструменты / возможности для положительных изменений и развития.

Если посмотреть на деятельность школьного психолога с этой стороны, то можно увидеть, что его вклад в работу с детьми, испытывающими трудности в школе, выходит далеко за пределы индивидуального консультирования ребенка. Усилия психолога, по большому счету, направлены на изучение социальных ситуаций и на поиск возможностей для решения проблем во взаимодействии с другими участниками событий. Школьный психолог вносит существенный вклад в работу с условиями развития ребенка и организацию сотрудничества между взрослыми, имеющими влияние на ситуацию ребенка [16; 34].

В данной статье мы рассмотрим специфические виды работы психолога, о которых ранее не было известно. Это — отдельный вид работ, незаметный для окружающих, — полная непредсказуемости и совершенно необходимая деятельность психолога, связанная с изучением условий развития, которая обычно остается в тени должностных инструкций, регламентированных процедур обследования, планов и стандартных заданий. Мы уделим внимание дилеммам в работе школьного психолога, изучение которых было бы невозможно без подробного знакомства с реальным содержанием его деятельности, а также затронем вопрос конфликтов в школьной жизни и связанного с ними феномена «смещения проблемы», когда ответственность за трудную ситуацию перекладывается с одного жизненного контекста ребенка на другой.

Понимаем, что наша статья бросает, некоторым образом, вызов общепринятым представлениям о работе школьного психолога и ставит под сомнение тезис, что основная задача психолога — определить, что с ребенком не так. Последнее выражается в запросах, которые многие психологи получают от учителей и руководства школ. В практике психолога постоянно встречается ситуация, когда учитель подходит с просьбой провести наблюдение за ребенком, поведение

которого воспринимается как девиантное: «У меня есть один мальчик в классе, с ним что-то не так. Я бы хотела, чтобы вы понаблюдали за ним».

Нередко перед психологом ставят целый ряд задач по тестированию тех или иных детей. Это одна из тем, которую поднимают многие школьные психологи. Дело не в том, что такие задачи не должны появляться в работе психологов. Конечно, анализ индивидуального развития ребенка может служить основанием для поиска подходящих решений и конструктивных предложений со стороны школы. Вопрос в том, что подобными задачами далеко не исчерпывается список реальных дел, в которых психологу приходится находить решение. Работа психолога над созданием возможностей для развития «ребенка с трудностями» связана со многими другими задачами, которые никак не обозначаются, не формулируются, но, тем не менее, именно они являются важнейшей частью его профессиональной деятельности.

В ходе исследования, посвященного анализу деятельности школьных психологов в различных муниципалитетах, мы сделали описание рабочего дня психологов и взяли у них интервью. На основании этих материалов мы ввели два новых понятия, которые описывают специфику деятельности психолога в школе: «работа между делом» и «коридорная работа» [36]. При помощи этих понятий мы постарались описать тот невидимый объем работы и те процессы, которые занимают значительную часть времени, а также исследовательские и организационные задачи, которые решает школьный психолог в сотрудничестве с другими действующими лицами, чтобы достичь более глубокого понимания трудностей ребенка и найти способы релевантного и возможного влияния на ситуацию. Мы сами не очень удовлетворены предложенными нами терминами, поскольку формулировка «работа между делом» может восприниматься как что-то, что просто происходит между другими занятиями, что совершенно не так.

«Работа между делом» идет постоянно: во время совещаний, в процессе наблюдений, в ходе тестирования и т. д. «Работа между делом» означает, что психолог всегда стремится к поиску возможностей в конкретной непредсказуемой жизненной ситуации, вместо того чтобы только отрабатывать стандартный алгоритм действий. В «работе между делом» психологу нужно быть гибким, обладать исследовательским мышлением и навыками, а также быть хорошо организованным, чтобы решать профессиональные задачи по созданию условий для нахождения наилучших возможных решений.

Когда мы используем второе понятие — в англоязычной версии это «corridor casework» («коридорная работа»), мы имеем в виду, что часть этой работы происходит за рамками кабинета психолога: в школьных коридорах, в учительской и т. д., — для того чтобы найти нужных людей в нужное время, для выстраивания шагов последующих действий, для создания возможности в различных, часто сложных и наполненных конфликтами процессах, касающихся конкретного ребенка или класса [36]. По сравнению с английским в датском языке термин «разговор в коридоре» имеет несколько другой оттенок (а именно — скрываемой, замаскированной коммуникации), который совершенно неуместен в данном контексте. Поэтому мы используем выражение на английском языке.

Итак, речь идет не о «скрытой» работе, а о работе, которая во многих отношениях формирует необходимую основу для поиска решений. Важно и то, что термин «коридор» имеет отношение к пространствам, которые соединяют другие пространства, это то, что дает доступ к чему-то новому, а также что «коридоры» — это «соединительные звенья», все сказанное точно указывает на те значения, которые мы стремимся передать.

Почему важно выделять эти аспекты профессиональной деятельности школьного психолога? Потому что в какой-то момент именно они оказываются центральными для всего цикла работы с «проблемными» детьми, несмотря на то, что именно эти усилия психолога часто незаметны на фоне всеобщего «стремления к упорядоченности» (ordningslængslen). Употребляя это понятие,

мы имеем в виду то, что как на государственном и муниципальном уровнях, так и в школе имеет место ярко выраженное стремление администрации к контролю, жесткому регламенту в отношении принимаемых решений. Фрустрация от столкновения с проблемами детей приводит к тому, что оценка качества работы психолога сводится к использованию им стандартизированных методик [36; 37].

Наполненное противоречиями сотрудничество различных звеньев школьной жизни кажется беспорядочным в том смысле, что содержит элемент непредсказуемости — неизвестно, где и когда возникнут трудности или, напротив, появятся возможности в процессе бесчисленных взаимодействий как внутри, так и «около» школьной повседневной жизни. Проведенные нами наблюдения показывают, что для понимания и решения сложных школьных проблем эффективно работает постоянное гибкое, исследовательское сотрудничество — сотрудничество, в котором психолог занимает очень важную и, в то же время, полную дилемм позицию.

В данной статье мы представим некоторые результаты нашего эмпирического исследования и обозначим ряд теоретических позиций и концептуальных «идей развития», к пониманию которых мы пришли на его основе.

Далее коснемся непростого вопроса. Представления о том, что такое школа и какой она должна быть, — в значительной степени определяют условия школьной жизни детей, а также поведение взрослых, включенных в эту жизнь. Мы сосредоточимся на работе психологов и на сотрудничестве, которое они организуют между разными сторонами — в целях улучшения этих условий. Такую работу и сотрудничество мы оцениваем как огромный вклад в решение школьных проблем.

Наш проект о работе школьных психологов является частью большого комплексного проекта, в рамках которого изучались возможности сотрудничества различных участников процесса — родителей, учителей, педагогов, администрации школы, психологов, представителей государственного управления, законодателей. И в данной статье мы опираемся на весь полученный материал. Исследование базируется на результатах, полученных в ходе включенных наблюдений, интервью с психологами и специальных встреч «по обмену мнениями» [18; 23].

Трудности в школьной жизни и процессы сотрудничества в широком контексте

Наблюдая и изучая в течение многих лет взаимосвязь между трудностями ребенка в школе и ролью причастных взрослых, мы обнаружили, что действия взрослых иногда выглядят, мягко говоря, непонятными, и в них можно заметить тенденцию к провоцированию проблем детей в их повседневной школьной жизни [23; 32; 34; 35]. Подобным образом описывают свое удивление и психологи, когда, казалось бы, очевидные возможности педагогами не используются. Например: «Почему учитель не может просто выйти на перемене, когда создалась конфликтная ситуация?» или «Как это может быть, что директор школы сам способствует эскалации конфликта с отцом ребенка вместо того, чтобы встретиться с ним и поговорить?»

Дело в том, что, как и в случае с «детьми с отклонениями в поведении», невозможно понять поведение само по себе — нужно изучить социальный контекст ситуации (в самом широком смысле), в котором проявляется девиантное поведение и частью которого оно является. Необходимо проанализировать, насколько оправданны те или иные поступки и действия, а не рассматривать поведение ребенка изолированно от контекста.

Переход от концепции поведения к концепции действия позволит анализировать поступки с точки зрения их смысла в контексте социальной практики, чтобы схватить суть проблемы, понять вклад различных сторон в «общую картину» и помочь разрешить какую-либо сложную ситуацию детей.

Это та часть работы психолога, исследовательская по сути, которая состоит в том, что психолог изучает условия и возможности каждого субъекта, вовлеченного в ситуацию, и анализирует дилеммы, стоящие перед ним. Психолог реконструирует «цепочку причинных обоснований», которые определяют действия вовлеченных сторон (о концепции причинных обоснований, условий и участия см.: [6; 16; 17]).

Каковы причины, по которым тот или иной включенный в ситуацию человек делает то, что он делает? Как эти причины соотносятся с его собственными задачами и условиями? Анализ причин действий и поведения создает возможность уловить специфику условий для разрешения конфликтной ситуации (например, разрешить проблему с посещением школы тем или иным учеником) [35].

Если именно это является главным в работе психолога, то следующий вопрос будет таким: что же нужно изменить, чтобы находить решения в трудных ситуациях школьной жизни? Вместо того чтобы делать предметом психологических интервенций поведение и действия отдельных участников, целесообразнее прибегнуть к исследовательской практике по прояснению «цепочек причинных обоснований». Понимание этого создает иной подход к разрешению проблем: сосредоточение на условиях, которые порождают эти действия.

Как отметил один из психологов в связи с ситуацией проблемного мальчика: «Возможно, вопрос в его повышенной тревожности или у него психиатрическая проблема, но также есть проблема в отношениях в классе. И очевидно влияние некоторых родителей, у которых есть предубеждения по отношению к особенным детям». Речь здесь о том, что зачастую в испытываемые ребенком сложности «вносят свой вклад» сразу множество факторов, и тем самым складываются условия, которые выходят за пределы проблем одного ребенка [19; 21; 23]. Поэтому мы всегда должны интересоваться социальными процессами, которые детерминируют условия появления конкретного расстройств поведения [40].

Верно, что у психолога не всегда есть возможность изменить условия, которые приводят к появлению проблемы. Например, нет возможности предотвратить ситуацию со сменой учителя в связи с декретным отпуском или по болезни. Тем не менее, важно обращать внимание на такие моменты, их значимость для конкретного ребенка, уметь привлечь задействованные лица и, в сотрудничестве с ними, предотвратить потенциально трудную ситуацию.

Как заметил другой психолог: «Не думаю, что так уж необходимо иметь одного и того же учителя весь период обучения. Но у ребенка есть потребность в учителе, который владеет ситуацией в классе и способен взять на себя ответственность за происходящее, учителе, который показывает детям, что все нормально: “Сейчас происходит то-то и то-то, и скоро мы будем делать это и то”. То есть его поведение, его отношение демонстрируют, что ситуация под контролем. Это то, что часто упускают из виду».

Категоризация проблемы «трудного ребенка» как индивидуальной, личной проблемы ребенка только усугубляет эту проблему. Большое значение имеет то, как каждый из причастных понимает ситуацию «трудного ребенка»: какие он имеет представления о том, что движет ребенком, что происходит в его ближайшем окружении? Важно знать, как другие люди могут повлиять на ситуацию и видят ли они себя частью проблемы.

Понимание социальной ситуации, в которую включен «трудный ребенок», помогает взглянуть на проблему ребенка под разными углами зрения. Можно увидеть новые решения и возможную положительную динамику развития ситуации, если учесть условия, которыми она была порождена. И именно здесь психологи могут сыграть ключевую роль.

Работа школьного психолога по созданию условий для сотрудничества

То, как организована работа психологов в Дании, заметно отличается от муниципалитета к муниципалитету [33]. Поэтому нельзя сказать однозначно, что представляет собой работа школьного психолога. Тем не менее, есть нечто общее — это организация возможности для изучения условий и сбор информации об условиях социальной жизни детей, сведений о роли других участников событий, их влияния на ребенка в различных взаимоотношениях в разных контекстах.

Психолог имеет доступ к информации о ребенке, о его положении в школе, о его семье, о его жизни за пределами школьного обучения — в центрах досуга и т. п. Психолог, в большинстве случаев, знаком с институциональным контекстом, в который включены различные участники, понимает установленные в нем требования, подчас являющиеся источником дилемм для тех или иных участников — учителей, руководителей школ и других профессионалов из ближайшего социального окружения ребенка. Это означает, что у психолога есть особые возможности для умозаключений, установления связей между явлениями и проблемами, требованиями и ответственностью, имеющими значение для тех или иных участников, будь то школа, органы управления или семья.

Изучая условия жизни ребенка с разных сторон, мы получаем доступ к комплексному пониманию школьных трудностей, которые связаны с влиянием других людей, а не просто являются проблемой того или иного ребенка. Исследовательский взгляд психолога направлен на сложные социальные контексты, которые касаются как детей, так и взрослых, вовлеченных в ситуацию [12].

Если мы посмотрим на школу в данном контексте, то заметим, что работа по устранению проблем «трудного» ребенка будет связана с созданием возможностей для изменений его жизни с учетом разных факторов, действующих как в какой-то конкретной ситуации (например, в классе), так и во многих других случаях, в зонах их пересечений — во взаимодействии семьи и школы, в сотрудничестве родителей детей в целях поддержания дружеской атмосферы в классе, в совместной деятельности и общении детей в школе и во внешкольной жизни.

Таким образом, в работе школьных психологов есть потенциал для разрешения тех дилемм, с которыми обычно работают психотерапевты. Этот потенциал не всегда бывает реализован, к сожалению. Психологи и учителя отмечают, что порой им хотелось бы знать больше о жизни детей, чтобы их помощь ребенку была более результативной. И те, и другие говорят, что им важно иметь представление о влиянии на самочувствие ребенка определенных событий, которые происходят в школьной жизни: таких как смена классного руководителя, конфликт на футбольном поле во время перемены или разлад между девочками во время постановки театрального представления, который перерос в конфликт во всем девичьем сообществе в классе, и т. п.

Парадокс заключается в том, что школьные психологи, понимая ценность сотрудничества, не могут эту работу полноценно осуществлять, потому что регламентированная нагрузка настолько велика, что не позволяет им заниматься наблюдениями и изучением из-за того, что от них постоянно чего-то ожидают и требуют [10; 35; 44].

Далее в статье мы более подробно рассмотрим то поле, в котором проходит работа школьного психолога, обсудим, какое место может занимать работа с конфликтами в школьной среде. А затем обратимся к способам управления этим полем и рассмотрим, как вышеупомянутое стремление к упорядоченности затмевает те особые ресурсы школьных психологов, о которых мы говорили выше.

Социальные конфликты и условия понимания школьных трудностей

Когда мы размышляем о профессиональных задачах тех или иных специалистов, имеющих отношение к школе, то видим, что их нельзя четко отделить друг от друга [7; 8]. Учителя, выполняя свои профессиональные обязательства по обучению и воспитанию, в то же самое время

включены в социальные взаимодействия. Они должны быть в курсе того, как ученики функционируют в определенных отношениях, как ребенок чувствует себя в сложной ситуации, что можно сделать для него и т. д. Таким образом, у учителя есть потребность опираться в своей работе на знания из разных «источников», задействовать множество различных точек зрения и постоянно работать над согласованием противоположных мнений.

В то время как все субъекты учебно-воспитательного процесса должны объединяться в социальной практике, на деле они часто разделяются, вступая в конфликты друг с другом по разным вопросам школьной жизни.

В работе над тем, чтобы добиться положительных изменений в трудных школьных ситуациях ребенка, мы должны уметь увидеть связь с конфликтами в окружающей его среде, с противоречиями, с которыми как дети, так и взрослые сталкиваются в школе, и постараться создать новые условия, подходящие для сотрудничества. Иногда примирить позиции оказывается невозможно — давление противоречий становится непомерно большим, чувство бессилия берет верх, разваливаются отношения сотрудничества и уменьшаются шансы положительного влияния на развитие событий. Именно в таких ситуациях, как правило, вызывают психолога.

В этой связи вы как психолог можете помочь создать условия для исследовательского сотрудничества участников — сотрудничества, направленного на выстраивание согласованных действий и налаживание совместной работы во многих системах отношений, существующих в школе. Как мы отмечали ранее, работа психологов не ограничена каким-то отдельно взятым местом, а происходит в различных областях жизненного пространства ребенка. Это создает особые возможности для понимания отношений и тех тупиковых ситуаций, в которых оказался «зажатым» «трудный ребенок». Однако, возможности порой превращаются в скрытые конфликты, когда вместо анализа сложной социальной жизни ребенка психолог вынужден концентрироваться на изолированной работе с его личной проблематикой.

Подчеркнем, что условия не являются однозначными и независимыми от того, как мы их воспринимаем. В психологии субъекта известно, что для каждого участника социальной практики характерно субъективное отношение к своим условиям, поэтому одни и те же условия имеют разное значение для разных участников, а также сами условия меняются в процессе их изучения и становятся иными, когда мы развиваем их понимание [6]. В обычной жизни мы часто являемся условиями друг друга, и именно поэтому наши способы взаимодействия и понимание наших различий так важны.

Вместе с тем, было бы заблуждением думать, что мы можем изменять условия до бесконечности по собственному усмотрению. Условия исторически детерминированы и связаны с практикой [25]. И школа здесь хороший пример. У школы есть свои собственные определенные исторические и социальные задачи, независимо от того, как каждый из нас их понимает. Не имеет смысла работать с отдельными «отношениями» [27], нужно воспринимать себя так, что «мы вместе» в этой ситуации и, следовательно, наши отношения так или иначе связаны между собой — у нас есть общее дело [2; 3; 20]. Иными словами, нас должно интересовать содержание проблем. Однако проблема выглядит по-разному с разных точек зрения, поэтому, чтобы понять ее, необходимо привлекать тех, кто по-другому переживает ту же ситуацию и может благодаря этому внести свой вклад в ее разрешение.

Совещания-консультации, проводимые в школе относительно конкретного «трудного» ребенка, предполагают участие разных специалистов, которые могут не знать ни самого ребенка, ни его одноклассников, ни социальных условий в школе, и поэтому обсуждения часто касаются одного этого ребенка, взятого изолированно от системы отношений, в которую он включен [34].

Тот факт, что каждая сторона может внести свою лепту в рассмотрение ситуации «трудного» ребенка, не означает, что каждой из них удастся сделать что-то, чтобы повлиять на ситуацию.

Например, на детское сообщество, на сотрудничество с родителями или на потерю учителем управления классом. Тем не менее, если принять во внимание конкретные условия повседневной жизни ребенка, то можно более гибко подойти к вопросу, по-разному помогая ему в различных жизненных ситуациях. Вызов будет заключаться в том, чтобы соединить различные аспекты школьной жизни, а не отделять их друг от друга, воспринимая как «неуправляемые конфликты» и «несовместимые принципы» [20].

Работа такого рода предполагает внимание именно к условиям, а реальное согласование условий происходит где угодно, но только не на официальных встречах, не в документах и не в практиках оценивания. Наблюдая за психологами, мы пришли к выводу, что их вклад в решение проблем «трудных детей» далек от предсказуемости и единообразия, а эффективность их работы не определяется следованием стандартизованным процедурам. Психологи, занимаясь исследованием ситуации, способствуют объединению усилий различных участников процесса, пытаются находить точки соприкосновения между их противоречивыми условиями и сводить воедино вклады разных людей в решение проблемы.

В тени «стремления к упорядоченности»

Стремление к упорядоченности характерно для различных типов профессионалов, но особенно свойственно тем, кто занимается административной, управленческой и правовой деятельностью, — стремление контролировать все процессы, взаимодействие сотрудников и их работу, чтобы быть уверенными, что все идет должным образом [36]. Область работы с детьми, испытывающими трудности, — это такая область, в которой приходится иметь дело с выраженными проблемами и острыми переживаниями как ребенка и его семьи, так и специалистов [9; 10; 29]. При возникновении трудностей «под прессом» оказывается сразу несколько заинтересованных сторон — и это не только дети и семьи, но и учителя, психологи и администрация школы [21]. Несмотря на все прилагаемые усилия, бывает сложно организовать работу таким образом, чтобы сотрудничество разных специалистов и структур было успешным, и это, не в последнюю очередь, из-за заформализованной рабочей нагрузки [11; 43; 44]. При таком перекрестном давлении разнообразных задач и должностных предписаний стремление к стандартизованным процедурам, которые могут обеспечить более планомерные действия и непрерывность в рабочем процессе, более чем понятно.

Однако в ходе нашего интервью психологи высказывали сомнения относительно эффективности фиксированных схем проведения совещаний и приводили примеры, когда следование принятому алгоритму заводило в тупик. Отмечалось, в частности, что сотрудничество по поводу конкретной ситуации с «трудным ребенком» не должно быть привязано только к запланированным заседаниям, потому что пока ты находишься в вынужденном бездействии, ожидая встречи специалистов, ты упускаешь возможности оказания реальной, своевременной помощи ребенку. Особое беспокойство вызывает то, что присутствующие на таких совещаниях специалисты обычно не знакомы с положением дел, по которым они принимают решения. Так, на практике регламент чаще мешает, чем помогает в поиске конкретных шагов по установлению сотрудничества между лицами, способными реально повлиять на ситуацию [31].

Стремление к упорядоченности требует заблаговременного планирования, унификации и стандартизации процедур. Но школьные трудности возникают незапланированно и настолько сложны, что для их понимания и разрешения всякий раз необходимы внимательное изучение вопроса и гибкий подход.

Работа психологов «в коридоре» и «между делом» является частью этих процессов поиска актуальных и релевантных данному случаю решений. Но эта работа не вписывается в схему плановых мероприятий, не соответствует требованиям единообразия, стандартизации и измеримости и поэтому остается незаметной. Бесценная невидимая работа психолога сбрасывается со

счетов, несмотря на то, именно эта работа обеспечивает успех и открывает новые возможности в решении сложных вопросов.

Об условиях профессиональной деятельности психологов

Творческая, исследовательская и контекстно-ориентированная работа, которую психологи выполняют каждый день, сталкивается с формализованными требованиями регламента, что порождает «конфликт приоритетов» в профессиональной деятельности, суть которого в том, что психолог вынужден выбирать между работой по стандартному плану и гибким подходом к решению задач. В ежедневном «конфликте приоритетов» такой выбор сам по себе уже становится проблемой, которая приумножается существующим в школе «как таковой» конфликтом, который обычно сопровождает решение сложных социальных задач.

Дело в том, что в поиске способов разрешения школьных трудностей ответственность за решение проблемы часто перекладывается между лицами, задействованными в трудной ситуации. Типичная ситуация, когда поиск сводится к тому, чтобы найти крайнего, и анализ упирается в вопросы: кто виноват? кто должен за это ответить? В конфликтных ситуациях психолога используют для доказательства правоты или вины какой-либо из сторон: «мать идет к психологу... понятно, в чем дело», показывая, что причина проблемы в семье, а не в школе. Перекладывание ответственности нередко становится «официальной повесткой дня» плановых совещаний, в то время как конструктивная работа по организации сотрудничества вовлеченных сторон, как правило, осуществляется психологом за пределами рабочего графика — «между делом».

Мы не утверждаем, что психологу не надо работать с личным запросом в индивидуальном ключе. Вопрос в том, чтобы не отделять проблему от условий, в которых она существует. Все больше исследований показывает, что психологический язык, психодиагностические категории, измерения и технологии тестирования представляют собой влиятельный язык, который, став доминирующим, определяет ракурс рассмотрения трудностей, скрывая реальные причины и конфликты, частью которых эти трудности являются [1; 22; 24; 29; 33].

Следует признать тот факт, что сфера работы школьных психологов — конфликтна, и не по причине чьих-либо ошибок, а потому, что социальная жизнь по сути своей конфликтна, особенно когда речь идет о таком общественном институте, как школа, которая, кстати, является предметом политических разногласий, что не может не отражаться на характере ее работы и жизнеспособности [2; 20]. В то же время разногласия есть и в том, как понимаются проблемы — и в психологической практике, и в психологической теории. Многие дилеммы психолога связаны с этими базовыми конфликтами из-за различий в понимании природы проблем и разных ожиданий от психолога. Зачастую само разрешение такого «спора» становится одной из его задач.

Насколько противоречия в школьной жизни будут сглаживаться и разрешаться, зависит от того, насколько вовлеченным субъектам удастся договориться друг с другом. Однако, само налаживание отношений сотрудничества становится проблемой, когда кто-либо из участников трудной ситуации чувствует угрозу — например, в связи с давлением со стороны родителей, тревожностью ученика или его агрессивным поведением и т. п.

Психолог должен, с одной стороны, поддерживать принципы инклюзивности в образовании, способствовать включению ребенка в систему отношений, а с другой стороны, у него есть обязанность проводить определенные тестирования и принимать решения, которые закрепляют за ребенком статус «особенного». И тем самым психолог рискует «помочь» его исключению. Как видим, помощь может быть как помощью, так и частью новой проблемы ребенка, которую мы называем «парадокс инклюзии» (inclusion paradox) [13; 22; 36]. Полагаем, психолог в своей работе всегда будет иметь дело с этим парадоксом.

Таким образом, научный проект, результаты которого мы представили в этой статье, был посвящен как изучению школьных трудностей с различных сторон, анализу того, частью каких дилемм, противоречий и конфликтов они являются, так и особенностям работы психолога, а также условиям деятельности школьного психолога как специалиста.

В арсенале психологов есть практический опыт, а также теории и концепции, объясняющие, как те или иные условия взаимодействуют между собой в жизни конкретного человека. Например, травма головного мозга имеет также и социальный смысл, потому что в социуме устанавливаются условия, определяющие особенности участия такого человека в социальной жизни. Очевидно, что психолог находится в двойственном положении: нужно быть гибким, уметь исследовать проблему с разных сторон и, в то же время, он обязан следовать стандарту обследования, предполагающему объективные результаты.

Это то противоречие, которое невозможно преодолеть раз и навсегда, с которым психологу приходится «бороться» ежедневно и к которому ему нужно как-то приспособливаться. Сам факт признания этого противоречия, принятие его мы рассматриваем как движение в сторону изменения, как шаг к тому, чтобы сместить акцент с работы в индивидуальном ключе на исследовательское сотрудничество в системе значимых отношений.

Школьный психолог сделает гораздо больше, если вместо бесконечного тестирования школьников будет проводить анализ школьной жизни в сотрудничестве с другими людьми. В процессе сотрудничества повышается чувствительность к улавливанию неожиданных возможностей для поступательного развития ситуации. Например, случайно может что-то важное открыться, когда вы наблюдаете «проблемного» ребенка с точки зрения его способностей к чему-либо: в его хобби или в ситуациях, когда он участвует в общественно полезном деле. Возможности открываются, когда мы наблюдаем за ребенком в системе его отношений и при изучении нескольких детей из класса.

Позиция психолога, условия его профессиональной жизни позволяют ему исследовать социальную историю проблемы ребенка — процессов, предшествующих ей. Например, вызывает удивление, что ребенок изолируется от класса. Однако такое поведение становится понятным, если посмотреть на эту ситуацию в свете произошедших в классе конфликтов или если посмотреть на проблему глазами других задействованных в ней участников [40].

Огромное значение для понимания имеет учет действий других людей в ответ на социальные ситуации, их мотивы и общие условия жизни (такие, как потребность в принадлежности к группе, страх быть отвергнутым, переживания от ощущения себя не таким, как все). Понятно, что детям и взрослым нужно работать вместе над решением многих проблем школьной жизни. Но и в этом сотрудничестве могут возникнуть трудности, потому что, когда нам кто-то непонятен, мы склонны отказываться от усилий понять человека, заведомо определяя его поведение как девиантное.

Так сложилось исторически и продолжает поддерживаться традиционными психологическими теориями, что психолог призван понимать и исправлять индивидуальное поведение — изучать его предпосылки и давать рекомендации по его изменению. На наш взгляд, пришло время перейти от изучения «загадочного» поведения «трудного ребенка» к изучению условий, ситуаций и возможностей лиц, вовлеченных в процесс решения проблем. Мы обосновываем целесообразность движения в работе школьного психолога в направлении от работы над изменением поведения отдельного человека, искусственно изолируемого от его жизненного и социального контекста, к работе над изменением условий, отношений и социокультурных ситуаций, частью которых он является.

References

1. Attard S., Mercieca D., Mercieca D.P. Educational psychologists' report-writing: acts of justice? *International Journal of inclusive education*, 2016. Vol. 20, no. 9, pp. 962–974. doi:10.1080/13603116.2016.1139194
2. Axel E. Conflictual cooperation. *Nordic Psychology (Online)*, 2011. Vol. 20, no. 4, pp. 56–78. doi:10.1027/1901-2276/a000045
3. Axel E., Højholt C. Subjectivity, conflictuality and generalization in social praxis. In C. Højholt, E. Schraube (eds.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*. Cham, Switzerland: Springer, 2019, pp. 23–40. doi:10.1007/978-3-030-29977-4_2
4. Daniels H., Hedegaard M. (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education — Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum, 2011.
5. Dreier O. *Subjectivity and Social Practice*. 2nd ed. Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus, Denmark, 2003.
6. Dreier O. *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 2008.
7. Dreier O. Intervention, evidence-based research and everyday life. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, Y. Haosheng (eds.), *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. Concord, Ontario: Captus Press Inc., 2011, pp. 260–269.
8. Dreier O. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 2011. Vol. 63, no. 2, pp. 4–23. doi:10.1027/1901-2276/a000030
9. Edwards A., Lunt I., Stamou E. Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 2010. Vol. 36, no. 1, pp. 27–45. doi:10.1080/01411920902834134
10. Farrell P. School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 2004. Vol. 25, pp. 5–19.
11. Farrell P. Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. XXI, no. 3, pp. 293–304.
12. Fleer M., Hedegaard M. Children's development as participation in everyday practices across institutions. *Mind, Culture and Activity*, 2010. Vol. 17, pp. 149–168. doi:10.1080/10749030903222760
13. Hamre B. F., Morin A., Ydesen C. Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism: Musings on a research agenda and its future perspectives. In B. Hamre, A. Morin, C. Ydesen (eds.), *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*. London: Routledge. Routledge Research in International and Comparative Education, 2018, pp. 254–261.
14. Hedegaard M., Chaiklin S., Jensen U. J. Activity theory and social practice: An introduction. In M. Hedegaard, S. Chaiklin, U. J. Jensen (eds.), *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999, pp. 12–30
15. Holzkamp K. Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube, U. Osterkamp (eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2013, pp. 233–341.
16. Højholt C. Cooperation between professionals in educational psychology: children's specific problems are connected to general problems in relation to taking part. In H. Daniels, M. Hedegaard (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum Press, 2011, pp. 67–86.
17. Højholt C. Children's perspectives and learning communities. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. Skær Ulvik (eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives*. 2nd ed. Charlotte: Information Age Publishing, 2018, pp. 93–111.
18. Højholt C., Kousholt D. Participant observation of children's communities: Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 2014. Vol. 11, pp. 1–19. doi:10.1080/14780887.2014.908989
19. Højholt C., Kousholt D. Children participating and developing agency in and across various social practices. In M. Fleer, B. van Oers (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. 2nd ed. Dordrecht: Springer. Springer International Handbooks of Education Series, 2018, pp. 1581–1597. doi:10.1007/978-94-024-0927-7_82

20. Højholt C., Kousholt D. Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 2020. Vol. 30, no. 1, pp. 36–55. doi:10.1177/0959354319884129
21. Højholt C., Røn Larsen M. Sociale interventioner og konflikter i skolelivet = Social interventions and conflicts in school life. In J. Krøjer, K. Dupret (eds.), *Social Intervention: Meningsfuld indgriben i menneskers liv = Social Intervention: Meaningful Intervention in People's Lives*. Frederiksberg: Frydenlund Academic. Menneskelig udvikling, deltagelse og social forandring, 2016, no. 1.
22. Hjörne E. Excluding for Inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004.
23. Kousholt D. Collaborative research with children — Exploring contradictory conditions of conduct of everyday life. In E. Schraube, C. Højholt (eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday life*. New York: Routledge, 2016, pp. 242–258.
24. Lave J. Changing practice. *Mind, Culture, and Activity*, 2012. Vol. 19, pp. 156–171. doi:10.1080/10749039.2012.666317
25. Lave J. *Learning and Everyday life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
26. Leontjev A.N. *Activity, Consciousness and Personality*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1978.
27. Mardahl-Hansen T. Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen = An everyday life perspective on teachers' work with conditions for participation and learning in school. Dissertation. Roskilde: Roskilde University, 2018.
28. McDermott R., Goldman S., Varenne H. The cultural work of a learning disability. *Educational Researcher*, 2006. Vol. 35, no. 6, pp. 12–17. doi:10.3102/0013189X035006012
29. McDermott R. & Varenne H. *Successful Failure: The School America Builds*. Oxford: Westview Press, 1998.
30. Mehan H. Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin, J. Lave (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press, 1993, pp. 241–269.
31. Mehan H., Hertweck A., Miehl J.L. *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers*. Stanford University Press, 1986.
32. Morin A. Learning together — a child perspective on educational arrangements of special education. ARECE — Australian Research in Early Childhood Education. Faculty of Education, Monash University, Australia, 2008, pp. 27–38.
33. Pedersen L.T., Szulevicz T. Concluding thoughts on the past, present and future of educational psychology. In T. Szulevicz, L. Tanggaard (eds.), *Educational psychology practice: A New Theoretical Framework (Cultural Psychology of Education, Book 4)*. Cham, Switzerland: Springer International, 2017, pp. 141–147.
34. Røn Larsen M. “May I please tell you a little anecdote?”: Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between normal and special schooling. *The International Journal on School Disaffection*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 65–84. doi:10.18546/IJSD.12.1.04
35. Røn Larsen M. Paradoxes of inclusion: administrative procedures and children's everyday lives. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. S. Ulvik (eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's perspectives*. 2nd ed. Charlotte: Information Age Publishing, 2018, pp. 129–148.
36. Røn Larsen M. Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties: conditions, procedures and politics of everyday life in school. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*. 2019. Vol. 16, pp. 832–848. doi:10.1080/19012276.2015.1062254
37. Røn Larsen M., Jørgensen S. Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde i skolen = Legal and institutional conditions for the interdisciplinary collaboration in the school. In C. Højholt, D. Kousholt (eds.), *Konflikter om børns skoleliv = Conflicts over Children's School Life*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2018, pp. 254–285.
38. Schraube E. Why theory matters: Analytical strategies of critical psychology. *Estudos de Psicologia Campinas*, 2015, Vol. 32, pp. 533–545. doi:10.1590/0103-166X2015000300018
39. Schraube E., Højholt C. (eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London, New York: Routledge, 2016.
40. Schwartz I. Problemers sociale udviklingshistorie — elevperspektiver på inklusion = The social history of problem development — Pupils' perspectives on inclusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift = Pedagogical Psychological Journal*, 2019, Vol. 56, no. 2, pp. 85–101.

41. Skidmore D. Inclusion: The Dynamic of School Development. Maidenhead. Berkshire, UK: Open University Press, 2004.
42. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science and Education*, 2008. Vol. 3, pp. 471–491.
43. Szulewicz T. Psychologists in (neoliberal) schools: What kind of marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2018, Vol. 52, no. 3, pp. 366–376.
44. Szulewicz T., Tanggaard L. (eds.), Educational psychology practice: A new theoretical framework (Cultural Psychology of Education, Book 4). Cham, Switzerland: Springer International, 2017. doi:10.1007/978-3-319-44266-2
45. Vygotsky L.S. Thinking and speech. In R. Rieber, D. Robinson (eds.), *Essential Vygotsky*. New York etc.: Kluwer Academic/Plenum, 2004, pp. 33–148.

Информация об авторах

Майя Рён-Ларсен

кандидат психологических наук, доцент, Институт «Люди и технологии», Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Шарлотта Хёйхольт

кандидат психологических наук, профессор, Институт «Люди и технологии», Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail.: charh@ruc.dk

Information about the authors

Maja Røn Larsen

PhD in Psychology, Associate Professor, Department “People and Technology”, Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Charlotte Højholt

PhD in Psychology, Professor, Department “People and Technology”, Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

Перевод с датского — канд. пед. наук М.В. Попова.

Научный редактор перевода — канд. психол. наук Н.П. Бусыгина.

Получена 10.08.2021

Received 10.08.2021

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 Environmen

Об актуальности развития трансдисциплинарной модели организации работы специалистов службы ранней помощи

Григорьева М.И.

*Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ); Центр комплексной реабилитации инвалидов (ГБУ ПК ЦКРИ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5717-4667>, e-mail: milanagrekhova@list.ru*

Серебрякова В.Ю.

*Центр комплексной реабилитации инвалидов (ГБУ ПК ЦКРИ); Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9994-3206>, e-mail: sere.lerusa@yandex.ru*

Командный подход является одним из приоритетных в современной социальной практике, что требует от специалистов не только профессиональных, но и командных компетенций, а также понимания специфики разных подходов к организации командной работы. Для российской социальной практики важно понимание сущностной специфики различных моделей командной работы, их правильного терминологического определения и практического применения. На основе анализа отечественных и зарубежных источников в статье рассмотрены основные модели организации командной работы специалистов в области ранней помощи: мультидисциплинарной, междисциплинарной, трансдисциплинарной; выделены их сущностные характеристики, сильные и слабые стороны. Так, в существующих условиях наиболее распространенной является междисциплинарная модель. В статье же акцент сделан на анализе динамики развития, особенностях и преимуществах трансдисциплинарной модели командной работы в сфере ранней помощи как наиболее перспективной и эффективной при работе с семьей. При рассмотрении опыта организации Службы ранней помощи в Пермском крае представлена существующая модель командной работы специалистов, обозначена необходимость, проблемы и перспективы внедрения трансдисциплинарной модели.

Ключевые слова: *ранняя помощь, мультидисциплинарная модель, междисциплинарная модель, трансдисциплинарная модель.*

Благодарности. *Авторы благодарят за помощь при подготовке и написании статьи директора Центра комплексной реабилитации инвалидов, доктора медицинских наук, профессора В.А. Бронникова.*

Для цитаты: Григорьева М.И., Серебрякова В.Ю. Об актуальности развития трансдисциплинарной модели организации работы специалистов службы ранней помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 45–51. DOI:10.17759/bppe.2021180404

On the Relevance of the Development of a Transdisciplinary Model of Organizing the Work of Early Intervention Service Specialists

Milana I. Grigoryeva

Perm State National Research University, Center of Complex Rehabilitation of Disabled People, Perm, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5717-4667>, e-mail: milanagrekhova@list.ru

Valeria Yu. Serebryakova

Center of Complex Rehabilitation of Disabled People, Perm State National Research University, Perm, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9994-3206>, e-mail: sere.lerusa@yandex.ru

The team approach is one of the priorities in modern social practice and it is necessary for social practitioners to have professional and team-working competencies as well, and it is important for them to understanding the specifics of different approaches of team working organizing. For Russian social practitioners is important to know the essential specifics of different models of team work, their correct terminology definition and practical application. Based on the analysis of domestic and foreign sources, the article discusses the main models of multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary team work of early intervention specialists; highlighted their essential characteristics, strengths and weaknesses. Interdisciplinary model of early intervention is the most common this time. The authors position is that the trans-disciplinary model of early intervention is the most promising and effective in family work. The needs, the barriers and the prospects of implementation of the trans-disciplinary model of early intervention family work in Perm region are analyses in this article.

Keywords: *early intervention, multidisciplinary model, interdisciplinary model, transdisciplinary model.*

Acknowledgements. *The authors are grateful for assistance in preparing of the article the Director of the Center for Comprehensive Rehabilitation of Disabled People, Doctor of Medical Sciences, Professor V.A. Bronnikov.*

For citation: Grigoryeva M.I., Serebryakova V.Yu. On the Relevance of the Development of a Transdisciplinary Model of Organizing the Work of Early Intervention Service Specialists. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 45–51. DOI:10.17759/bppe.2021180404 (In Russ.).

Актуальность

На сегодняшний день в Российской Федерации активно развивается система ранней помощи. В регионах России создаются службы ранней помощи, формируется уникальный опыт их организации. Большой интерес представляет опыт Пермского края, который в 2017–2018 гг. был определен в качестве пилотного региона по отработке единых подходов к развитию ранней помощи [7]. В рамках становления и развития системы ранней помощи значимым аспектом является организация работы специалистов службы, а также уточнение специфики их деятельности. В Пермском крае в рамках проведения Пилотного проекта по отработке подходов к формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в 2017–2018 гг. в условиях работы служб ранней помощи на базе учреждений социального обслуживания сложилась определенная модель работы специалистов. На сегодняшний день специалисты службы ранней помощи реализуют междисциплинарную модель организации командной работы. Актуальным в рамках развития краевой модели ранней помощи является внедрение трансдисциплинарного подхода в командную работу специалистов службы в целях повышения эффективности и качества работы с семьями.

Обсуждение

В современных условиях реализация услуг ранней помощи основана на принципе командной работы специалистов разного профиля. В теории данные подходы описываются как мультидисциплинарная, междисциплинарная и трансдисциплинарная командная работа [5]. Все три модели являются эволюционным продолжением друг друга, характер и качество взаимодействия специалистов в каждой модели разное, они отражают динамику развития служб ранней помощи в мире и в России.

Мультидисциплинарная модель отличается отсутствием пересечения профессиональных границ специалистов, работающих в команде. Действия специалистов изолированы и не скоординированы друг с другом.

Мультидисциплинарный подход включает индивидуальную оценку, планирование и предоставление услуг ранней помощи, причем результат не обязательно является в данном случае командным. Относительно низкий уровень взаимодействия между членами команды часто приводит к тому, что работу с семьей и с ребенком осуществляют разные специалисты, которые предоставляют им одну и ту же информацию или выполняют одни и те же действия [7]. Зарубежная модель организации служб раннего вмешательства допускает это, как правило, в пространстве микросоциума у семьи, имеющей ребенка, нуждающегося в услугах раннего вмешательства, имеется достаточно большое количество организаций и социальных служб, выполняющих разные или одинаковые функции, мультидисциплинарность предполагает возможность выбора семьей служб и организаций. Планирование и предоставление услуг в данном случае не основывается на всесторонней и целостной оценке возможностей и потребностей ребенка и семьи, поэтому единый комплексный план работы с семьей невозможен.

Междисциплинарная модель характеризуется большей степенью координации работы специалистов друг с другом, интеграции их работы. Специалисты активно перенимают знания и опыт при взаимодействии друг с другом. В отличие от мультидисциплинарной модели данный подход предполагает, что специалисты служб ранней помощи сотрудничают в процессе проведения оценки ребенка и семьи, а также при планировании программы помощи семье. В то время как каждый специалист может оказывать услуги самостоятельно, результаты оценки в процессе планирования и результаты работы специалистов с семьей обсуждаются. Достоинством подхода являются коммуникативные процессы между специалистами. Однако недостаток данного подхода в том, что они добровольны и не регламентированы.

Несмотря на наличие слабых сторон, обе модели предполагают, что все специалисты, включенные в работу с конкретной семьей, взаимодействуют с ней в процессе оказания услуг ранней помощи.

Трансдисциплинарная модель является наиболее новым и перспективным направлением в работе с семьей. В данном случае помимо реализации функций в рамках своего профиля специалисты активно взаимодействуют друг с другом, транслируют друг другу собственный опыт работы, а также разбираются в особенностях развития детей раннего возраста в целом, независимо от имеющегося профиля их деятельности [5].

Трансдисциплинарный подход в ранней помощи обеспечивает высочайший уровень сотрудничества между специалистами. С одной стороны, трансдисциплинарная модель в ранней помощи предполагает, что члены междисциплинарной команды специалистов взаимодействуют в процессе оценки семьи и ребенка, а также при планировании процесса работы с семьей, при этом на заседаниях команды происходит частое обсуждение результатов диагностики и распределение функций специалистов в зависимости от их специализации, профессионального опыта.

Для успешной реализации трансдисциплинарной модели необходимо соблюдение следующих условий:

- наличие общих для всех членов команды специалистов целей;
- четкое распределение профессиональных и коммуникативных ролей членов команды, что важно, в том числе, и для минимизации конфликтов;
- эффективная коммуникация специалистов, семьи и микросоциального окружения семьи;
- институциональная поддержка трансдисциплинарных команд в системе ранней помощи, организация процесса подготовки трансдисциплинарных специалистов.

Робин Мак-Уильям, директор Центра исследований проблем ребенка и семьи Института детства Сискин (Чаттануга, штат Теннесси, США), автор модели, которая стала основой множества действующих программ ранней помощи в США, считает, что в рамках трансдисциплинарной модели должно быть организовано предоставление услуг одним ответственным специалистом, который строит план работы, ориентируясь на функциональные потребности семьи. При этом ответственный специалист активно взаимодействует с командой специалистов разного профиля, которые при наличии потребности могут участвовать в совместных визитах в семьи. Ответственным специалистом может быть как специалист широкого профиля в области детского развития, так и узкий специалист (логопед, эрготерапевт, психолог, специалист по адаптивной физической культуре и т. д.) [1; 3].

Трансдисциплинарная модель обладает рядом преимуществ:

- семья освобождается от необходимости взаимодействия с большим количеством специалистов и получает возможность взаимодействовать с одним, универсальным, с кем выстраиваются доверительные отношения, кто оказывает качественную и индивидуальную помощь со своей стороны;
- процесс оказания услуг становится менее затратным;
- возможно увеличение охвата детей целевой группы, так как в данном случае происходит замещение нескольких специалистов одним универсальным;
- из-за ориентированности на потребности конкретной семьи услуги оказываются более эффективно и качественно, в целом [1].

Общим свойством всех трех моделей является одно — необходимость взаимодействия специалистов друг с другом.

Таким образом, специфика технологии ранней помощи предусматривает новый подход к работе специалиста в данной сфере. Следуя указанным моделям, специалист, так или иначе, является частью команды и, в большей или меньшей степени, координирует и организует свою работу

с другими ее членами. Также в рамках каждой модели определяется роль специалиста, качество его взаимодействия с семьей.

А.В. Шошмин и В.В. Лорер отмечают, что современный подход в ранней помощи предполагает переход к трансдисциплинарной модели, при которой помощь семье осуществляется одним специалистом в форме домашних визитов. Междисциплинарная команда специалистов играет активную роль на этапе проведения оценки и разработки индивидуальной программы ранней помощи. Специалисты, каждый в своей профессиональной области, оказывают консультативную помощь семье на этапе реализации индивидуальной программы. Такая модель позволяет наилучшим образом помочь родителям или другим ухаживающим за ребенком взрослым повысить свою компетентность и уверенность в себе [4].

В условиях зарубежной практики основной формой работы специалистов службы является предоставление услуг ранней помощи в форме домашнего визитирования в естественных жизненных условиях семьи. В России данная практика только начинает развиваться, поэтому потребность в трансдисциплинарных специалистах, оказывающих услуги ранней помощи в домашних условиях, будет увеличиваться. Возможность внедрения трансдисциплинарной модели в системе ранней помощи рассматривается в перспективе и в Пермском крае, тогда как в настоящее время в регионе реализуется традиционная модель: команда специалистов состоит из психолога, дефектолога (специального педагога), логопеда (специалиста по коммуникациям), инструктора по адаптивной физкультуре. В качестве дополнительных специалистов в команду могут быть привлечены педиатр, сурдопедагог, тифлопедагог.

Работа специалистов службы ранней помощи строится в рамках междисциплинарной модели организации командной работы специалистов. Так, при разработке индивидуальной программы ранней помощи специалисты описывают свою часть индивидуальной работы, согласуют планы развития ребенка с другими специалистами, ориентируясь на их профессиональные знания и опыт. При необходимости специалисты могут организовывать совместную работу в форме семинаров, мастер-классов, тренингов и лекций. Среди всех специалистов индивидуально подобранной команды выделяется ведущий специалист, который создает общий план оказания услуг, контролирует процесс включения ребенка и его семьи в мероприятия службы ранней помощи. Специалисты оказывают услуги в стенах службы, но при работе с семьей стараются создавать максимально естественную среду для ребенка и его семьи [4].

Стоит отметить, что, несмотря на то, что в Пермском крае в рамках сложившейся модели организации работы специалистов присутствуют элементы трансдисциплинарной модели, ее внедрение в практическую деятельность затруднительно, так как специалист, работающий в сфере ранней помощи, должен быть компетентен абсолютно во всех областях развития. В настоящее время в Пермском крае специалисты, работающие в службах ранней помощи, имеют базовую подготовку в основной отрасли профессиональной деятельности (образование, здравоохранение, социальное обслуживание), а также осваивают дополнительные курсы переподготовки или повышения квалификации в сфере ранней помощи, которые дают общее представление о технологии ранней помощи, но не позволяют специалисту выйти за пределы своего профиля профессиональной деятельности, быть специалистом в иной области оказывается затруднительно.

Более комплексное и разнонаправленное обучение специалистов требует больших финансовых затрат, что является невозможным в условиях работы службы ранней помощи на базе государственных бюджетных учреждений. Данный подход может быть применим в условиях некоммерческого сектора. Примером этого является программа «Уверенное начало» (г. Москва), которая существует при поддержке некоммерческих организаций. В рамках данной программы услуги семьям оказывают трансдисциплинарные специалисты в формате домашнего визитирования. Консультанты службы имеют переподготовку или повышение квалификации по нескольким направлениям деятельности [2].

Выводы

Таким образом, на сегодняшний день остается открытым вопрос применения трансдисциплинарной модели при оказании услуг ранней помощи в российской практике, в особенности при развитии государственной системы ранней помощи, что является актуальным для системы служб Пермского края.

В рамках внедрения трансдисциплинарной модели в деятельность служб ранней помощи существует потребность в развитии новой межотраслевой специальности в сфере ранней помощи, которая будет составлять основу для подготовки трансдисциплинарных специалистов. Предполагается, что развитие трансдисциплинарной модели командной работы специалистов позволит реализовывать услуги ранней помощи в форме домашнего визитирования на базе государственных учреждений в условиях перераспределения ресурсов.

Между тем, существуют барьеры, препятствующие внедрению трансдисциплинарной модели в рамках формирования государственной системы ранней помощи. В России все основные сферы деятельности строго разделены по отраслям. Действующая правовая система поддерживает порядок деления на отрасли и обеспечивает регулирование возникающих при этом общественных отношений в рамках определенной деятельности. Соответственно, специалисты имеют базовое образование по основным отраслевым специальностям и могут работать только в организациях и учреждениях, относящихся к их сфере деятельности.

Отсутствие правовых и экономических основ ранней помощи в России (отсутствие федерального и регионального законодательства в сфере ранней помощи, профессионального стандарта специалиста по ранней помощи, единого стандарта услуг ранней помощи) также препятствует дальнейшему развитию государственной системы ранней помощи в целом и внедрению трансдисциплинарной модели в деятельность служб.

Литература

1. Благотворительная программа «Уверенное начало» [Электронный ресурс] // Уверенное начало. URL: <http://confidentstart.ru/> (дата обращения: 10.08.2021).
2. Бронников В.А., Григорьева М.И., Морозова А.С. Модель ранней помощи в Пермском крае: опыт и перспективы развития // Физическая и реабилитационная медицина. 2019. Том 1. № 1. С. 23–32. doi:10.26211/2658-4522-2019-1-1-23-32
3. Грозная Н.С. Ранняя помощь за рубежом. От теории к практике [Электронный ресурс] // Синдром Дауна. XXI век. 2014. № 1 (12). URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/rannaya-pomoshch-za-rubezhom-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 10.08.2021).
4. Лорер В.В., Шошмин А.В. Базовые наборы МКФ в ранней помощи // Реабилитация — XXI век: традиции и инновации: Сборник статей материалов II Национального конгресса с международным участием / Гл. ред. Г.Н. Пономаренко. 2018. С. 182–186.
5. Межведомственная модель оказания услуг ранней помощи в системе комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов Пермского края: Методическое пособие / Под ред. В.А. Бронникова. Пермь: КГАУ «ЦКРИ», 2018. 132 с.
6. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. М.: Карапуз, 2011. 96 с.
7. Early Intervention Therapy Program Guidelines [Электронный ресурс]. January 2009 // Ministry of Children and Family Development. URL: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/health/managing-your-health/early-childhood-health/ei_therapy_guidelines.pdf (дата обращения: 10.08.2021).

References

1. Blagotvoritel'naya programma "Uverennoe nachalo". *Uverennoe nachalo*. URL: <http://confidentstart.ru/> (Accessed 10.08.2021) (In Russ.).
2. Bronnikov V.A., Grigoryeva M.I., Morozova A.S. Model' rannei pomoshchi v Permskom krae: opyt i perspektivy razvitiya = The model of early help in the Perm Region: experience and prospects of development. *Fizicheskaya i reabilitatsionnaya meditsina = Physical and Rehabilitation Medicine*, 2019. Vol. 1, no. 1, pp. 23–32. doi:10.26211/2658-4522-2019-1-1-23-32 (In Russ.).
3. Groznaya N.S. Rannyaya pomoshch' za rubezhom. Ot teorii k praktike = Early Intervention Abroad; from Theory to Practice. *Sindrom Dauna. XXI vek = Down Syndrome. XXI century*, 2014. № 1 (12). URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/rannyaya-pomoshch-za-rubezhom-ot-teorii-k-praktike> (Accessed 10.08.2021) (In Russ.).
4. Lorer V.V., Shoshmin A.V. Bazovye nabory MKF v rannei pomoshchi. In Ponomarenko G.N. (ed.). *Reabilitatsiya — XXI vek: traditsii i innovatsii: Sbornik statei materialov II Natsional'nogo kongressa s mezhdunarodnym uchastiem*. 2018, p. 182–186 (In Russ.).
5. Bronnikov V.A. (ed.). *Mezhvedomstvennaya model' okazaniya uslug rannei pomoshchi v sisteme kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii detei-invalidov Permskogo kraja: Metodicheskoe posobie*. Perm': KGAU "TsKRI", 2018. 132 p. (In Russ.).
6. Razenkova Yu.A. *Sistema rannei pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya*. Moscow: Karapuz, 2011. 96 p. (In Russ.).
7. Early Intervention Therapy Program Guidelines. January 2009. *Ministry of Children and Family Development*. URL: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/health/managing-your-health/early-childhood-health/ei_therapy_guidelines.pdf (Accessed 10.08.2021).

Информация об авторах

Григорьева Милана Игоревна

старший преподаватель, кафедра социальной работы и конфликтологии, юридический факультет, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ); начальник, Центр комплексной реабилитации инвалидов (ГБУ ПК ЦКРИ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5717-4667>, e-mail: milanagrekhova@list.ru

Серебрякова Валерия Юрьевна

аналитик, Центр комплексной реабилитации инвалидов (ГБУ ПК ЦКРИ); аспирант, кафедра социологии, философско-социологический факультет, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9994-3206>, e-mail: sere.lerusa@yandex.ru

Information about the authors

Milana I. Grigoryeva

Senior Lecturer, Social Work and Conflict Study Department, Faculty of Law, Perm State National Research University; Head, Center of Complex Rehabilitation of Disabled People, Perm, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5717-4667>, e-mail: milanagrekhova@list.ru

Valeria Yu. Serebryakova

Analyst, Center of Complex Rehabilitation of Disabled People; Postgraduate Student, Department of Sociology, Faculty of Philosophy and Sociology, Perm State National Research University, Perm, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9994-3206>, e-mail: sere.lerusa@yandex.ru

Получена 10.08.2021

Received 10.08.2021

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

Апробация программы «Умелый класс» в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

Барabanова В.В.

Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ГОБУ НОЦППМСП), г. Окуловка, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-6886>, e-mail: barabanova1712@gmail.com

Шурыкина С.А.

Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ГОБУ НОЦППМСП), г. Великий Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9106-4920>, e-mail: swp070683@yandex.ru

В статье представлен успешный опыт апробации программы «Умелый класс» на базе государственного областного бюджетного учреждения «Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет), не посещающие дошкольные образовательные организации. Успешному освоению общих и индивидуальных навыков способствовала слаженная работа педагогов и родителей (законных представителей) детей, высокая мотивация детей в освоении навыков, организация поддерживающей среды как в условиях психологического центра, так и в домашних условиях. Реализация программы «Умелый класс» с применением восстановительных технологий способствовала не только коммуникативному и социально-эмоциональному развитию детей группы, но и заложила благоприятную основу для дальнейшего формирования учебных навыков, успешной адаптации детей в школе.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, профилактика школьной дезадаптации, Умелый класс, формирование навыков, коммуникация.*

Для цитаты: *Барabanова В.В., Шурыкина С.А. Апробация программы «Умелый класс» в центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 52–58. DOI:10.17759/bppe.2021180405*

Approbation of the “Skilful Class” Program at the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance

Veronika V. Barabanova

Novgorod Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Okulovka, Russia
ORCID: 0000-0003-3340-6886, e-mail: barabanova1712@gmail.com

Svetlana A. Shurykina

Novgorod Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Veliky Novgorod, Russia
ORCID: 0000-0001-9106-4920, e-mail: swp070683@yandex.ru

The article presents the successful experience of the “Skilful Class” program’s approbation at the State regional budgetary institution “Novgorod Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance”. The experiment involved children of senior preschool age (6–7 years old) who do not attend preschool educational institutions. The successful mastering of general and individual skills was facilitated by the well-coordinated work of teachers and parents (legal representatives) of children, high motivation of children in mastering skills, the organization of a supportive environment both at the Center and at home. The realization of the “Skilful Class” program with the use of restorative practices contributed not only to the communicative and socio-emotional development of the children in the group but also laid a favorable basis for further formation of educational skills, successful adaptation of children to school.

Keywords: *preschool age, prevention of school disadaptation, Skilful Class, skill formation, communication.*

For citation: Barabanova V.V., Shurykina S.A. Approbation of the “Skilful Class” Program at the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 52–58. DOI:10.17759/bppe.2021180405 (In Russ.).

В целях реализации Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, одним из направлений деятельности государственного областного бюджетного учреждения «Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее — центр) является организация работы с детьми по подготовке к успешному обучению в школе как условия профилактики школьной дезадаптации.

Результаты мониторингов по оценке готовности детей дошкольного возраста (6–7 лет) к обучению в школе подтверждают тот факт, что дети, не посещающие детский сад, в первом классе имеют риск дезадаптации, сталкиваются с рядом трудностей: неумение наладить контакт со сверстниками и взрослыми, проявления тревоги, страха при ответах в классе и др. Поэтому специалистами центра ежегодно организуются занятия по подготовке детей старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные организации, к школьному обучению.

Своевременно предупредить вышеперечисленные трудности специалистам центра позволяет использование методики «Умелый класс» — краткосрочной, ориентированной на поиск решения 15-шаговой программы формирования навыков у детей, автором которой является Бен Фурман [5]. Главная идея программы заключается в оказании своевременной помощи ребенку посредством создания благоприятных условий для освоения новых навыков. Одним из таких условий выступает поддержка близких и друзей.

В 2020–2021 учебном году специалисты центра принимали участие в реализации мероприятий российско-финской экспериментально-исследовательской программы «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей» (далее — программа), реализуемой под руководством ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» [4]:

- посетили обучающие семинары экспериментально-исследовательской программы;
- приняли участие в мастер-классе «Восстановительная программа «Круг сообщества» как эффективный способ вовлечения родителей в профилактическую и инновационную работу с классом», на котором познакомились с механизмами действия технологии круга, типами кругов сообщества;
- осуществляли апробацию программы «Умелый класс» в условиях центра на протяжении всего учебного года.

Апробация программы включала реализацию следующих мероприятий:

- определение целевой группы участников;
- проведение входного, промежуточного и итогового диагностического обследования детей;
- организация работы над освоением общего и индивидуального навыков;
- организация работы с родителями (законными представителями) детей.

В сентябре 2020 года для участия в программе была определена целевая группа детей: 6 детей (4 девочки и 2 мальчика) в возрасте от 6 до 7 лет, не посещающие детский сад. Четыре ребенка из шести воспитываются в неполных семьях. Дети посещают занятия в центре по программе «Ступеньки к школе» [1].

На момент начала реализации программы для данной группы детей характерны такие эмоционально-личностные особенности, как высокий уровень тревожности, заниженная самооценка, неуверенность в собственных силах, недостаточный уровень коммуникации друг с другом и со взрослыми. Существует необходимость в организации работы, направленной на развитие коммуникативных и социально-эмоциональных навыков.

В ноябре 2020 года была проведена входная диагностика детей, направленная на оценку следующих показателей: самооценка, тревожность, агрессивность, гиперактивность, социометрический статус детей.

В ходе обследования были получены следующие результаты: в группе 1 ребенок — лидер, 1 — изгой, 2 — принимаемые группой, 2 — игнорируемые; у детей диагностируются повышенный уровень тревожности, заниженная самооценка; наблюдаются трудности коммуникации, проявляющиеся в страхе ответа перед другими детьми, педагогами, неумении взаимодействовать с детьми группы. Так, например, один мальчик на перемене постоянно выходил в коридор к бабушке, другая девочка все время молчала, хотя по полученной информации было известно, что она разговаривает. Трудности коммуникации проявлялись и на занятиях — дети не обращались за помощью ни к педагогам, ни к другим ребятам.

Также были выявлены дети (2 из 6) с повышенной боязливостью, плаксивостью, сниженным эмоциональным фоном. Гиперактивное и импульсивное поведение выявлено у 2 детей: они демонстрировали двигательную активность, трудности в удержании внимания. Одна девочка имела такие поведенческие проблемы, как конфликтность, неумение ладить со сверстниками и недостаточное дружелюбие.

Данные входной диагностики соответствуют результатам наблюдений педагогов.

Предварительная работа по знакомству детей с программой «Умелый класс» заключалась в проведении беседы с детьми с использованием восстановительной технологии «Круг сообщества» [3]. Когда дети сидели в кругу со специалистами, наблюдалось равенство участников, дружелюбие и, самое главное, безопасная доверительная атмосфера. Дети смогли еще раз познакомиться, сделать комплименты каждому участнику круга и услышать комплименты в свой адрес. Педагог-психолог познакомил детей со словом «навык», побеседовал с детьми о том, какие навыки у детей уже есть, а каким можно еще обучиться. Важным для детей было сообщение о том, что их родители (законные представители) уже познакомились с программой и готовы поддерживать детей в освоении навыков дома. Также стоит отметить, что ребята с особым волнением отнеслись к написанию заявления заведующему с просьбой разрешить участвовать в программе: чувствовали себя главными в этот момент и выражали собственное мнение, хотя и боялись сказать что-то неправильно. На данном этапе дети демонстрировали повышенный интерес к участию в программе, что проявлялось во внимательном отношении к словам специалистов, расспросах детей о том, когда они начнут «играть».

Перед выбором первого навыка для освоения с детьми была проведена установочная беседа, в ходе которой они получили бланки с разноцветными картинками и описанием 5 общих навыков для освоения всей группой. Красочные бланки помогли удержать интерес, несмотря на сложные для понимания вопросы и трудности в коммуникации детей. Ответы были получены и зафиксированы в протоколе. В ходе обсуждений ребята пришли к единому мнению и выбрали общий навык «Мы умеем держать себя в руках». Расшифровка навыка звучала так: «Мы умеем успокаиваться и сосредотачиваться на школьной работе». Мы считаем, что выбор данного навыка был неслучайным. Детям важно быть успешными в школьной жизни, так как пока для них это прямая связь с понятием «Я — хороший».

После сделанного выбора дети при поддержке педагогов приступили к освоению выбранного навыка. Опорами на данном этапе для детей стали: плакат существа-помощника, которым стал «Кот-йог», и жест «йога», с помощью которого дети напоминали друг другу об осваиваемом навыке.

Для создания поддерживающей среды педагоги предложили детям делиться своими успехами и за каждый успех класть макароны в банку. Этот достаточно необычный метод, с которым нас познакомил Бен Фурман. Метод позволил замотивировать детей на достижение успеха, и уже на следующих занятиях дети спешили рассказать о своих достижениях, хвалили друг друга и поддерживали, смущались и гордились собой, когда их хвалили другие ребята. Педагоги отмечали позитивную коммуникацию среди детей, их доброе отношение друг к другу.

По итогам работы над освоением общего навыка практически все ребята оценили себя на «отлично» в выбранном навыке.

Для поддержания мотивации детей к участию в программе для ребят был организован небольшой праздник, где дети продемонстрировали перед специалистами и друг другом свои успехи, рассказали о том, что им помогало в освоении навыка. В качестве праздника дети выбрали дискотеку, на которой каждый смог побыть в роли диджея.

После освоения общего навыка дети приступили к работе над освоением индивидуального навыка. Детям было предложено рассмотреть 10 иллюстрированных индивидуальных навыков. Совместно с педагогом-психологом они обсудили значение каждого навыка. Далее каждый ребенок оценил себя в части владения индивидуальными навыками и самостоятельно выбрал тот индивидуальный навык, которому необходимо было обучиться. Важно было обозначить, что теперь дети будут осваивать свой самостоятельно выбранный навык, но с поддержкой педагогов, близких и ребят группы. Так как ребята посещают центр 2 раза в неделю, для повышения эффективности работы по освоению навыка с родителями (законными представителями) была проведена беседа о том, кто из детей какой навык выбрал, какую поддержку дети ждут от своих близких. Так,

например, девочка, выбравшая навык «Я умею принимать проигрыш в игре», говорила о том, что дома играет в основном с папой и всегда выигрывает. Услышав, что дочь выбрала такой навык, отец девочки начал учиться проигрывать вместе с ней.

Приводя детей на занятия, родители (законные представители) с интересом делились друг с другом, рассказывали педагогу-психологу о том, что получается, а что еще нет. Когда дети приходили на занятия, специалисты обязательно отводили время для того, чтобы каждый ребенок имел возможность не только рассказать о своих успехах, но и похвалить, поддержать других.

Стоит отметить, что, осваивая общий и индивидуальные навыки, каждый ребенок имел возможность «проиграть» свой навык в психологически безопасной и поддерживающей среде, что давало детям уверенность в своих силах, надежду на то, что все получится, и уже в дальнейшем использовать имеющийся положительный опыт в других подобных ситуациях без тревог и волнения. Также достижению положительных результатов способствовала грамотно организованная работа с родителями (законными представителями) и, конечно, их заинтересованность в программе.

После освоения общего и индивидуальных навыков ребята с удовольствием составили заявление заведующему с просьбой о вручении им награды программы «Умелый класс», которую детям торжественно вручили на празднике, посвященном достижениям детей в освоении навыков.

Результаты итоговой диагностики показали, что по окончании работы по программе у детей произошли следующие изменения: изменился социометрический статус — «игнорируемые» дети и ребенок-«изгой» были приняты группой. Дети стали более дружелюбными, самокритичными, научились объективно оценивать себя и других. Снизился уровень тревожности у детей, которые ранее показали высокий балл по данному показателю. Ребята с импульсивным поведением стали лучше удерживать внимание. Девочка, у которой были выявлены поведенческие проблемы в виде конфликтности, неумения ладить со сверстниками, в итоговой диагностике продемонстрировала снижение уровня агрессивности. Данные итоговой диагностики подтверждаются и наблюдениями специалистов: «ребята стали более сдержанными, научились поддерживать друг друга, если что-то не получается, стали более внимательными к указаниям взрослого, стали чаще обращаться за помощью к педагогу и другим детям группы».

Успешной реализации программы способствовала работа педагога-психолога с родителями (законными представителями) детей. В октябре 2020 года состоялось родительское собрание, на котором родители (законные представители) имели возможность познакомиться с программой «Умелый класс» и экспериментально-исследовательскими мероприятиями МГППУ по ее адаптации [4; 6]. Уже на первой встрече педагогу-психологу удалось установить доброжелательные и доверительные отношения между участниками собрания, заинтересовать родителей (законных представителей) в участии детей в программе, обозначить важность поддержки ребенка в семье при работе над освоением навыка. Первое знакомство с программой «Умелый класс» получило у родителей (законных представителей) позитивный отклик: «Мы за инновации!», «Главное, что это будет интересно детям!». Все родители (законные представители) выразили готовность помогать педагогам в организации праздничных мероприятий. Но, несмотря на заинтересованность родителей (законных представителей) и их готовность помогать специалистам в реализации мероприятий программы, все родители (законные представители) отказались от ведения дневников наблюдений.

В дальнейшем работа с родителями (законными представителями) была организована следующим образом: ежемесячно специалисты проводили родительские встречи, благодаря которым удавалось находиться с родителями (законными представителями) в непрерывном контакте, получать обратную связь о работе, проводимой над навыками дома, отмечать даже небольшие успехи каждого ребенка, отвечать на интересующие родителей вопросы. Стоит отметить, что создать в максимально короткие сроки безопасную и доверительную обстановку, в которой родите-

ли (законные представители) имели возможность проговорить свои потребности, чувства, страхи во взаимоотношениях с детьми, помогло применение специалистом технологии круга сообщества.

В ходе организованной работы с родителями (законными представителями) были достигнуты следующие результаты:

- снижение уровня общей и родительской тревожности;
- повышение уровня эмоционального благополучия;
- осознание родителями (законными представителями) важности в период подготовки к школе не только познавательного развития, но и развития коммуникативных и социально-эмоциональных навыков у ребенка, сохранения его психологического здоровья.

Особо стоит отметить непростую, но важную часть работы педагога-психолога в процессе апробации: после обучения программе «Умелый класс» [4] и изучения материалов для работы необходимо в короткие сроки познакомить педагогов, организующих сопровождение детей в центре, с программой, обсудить план мероприятий, содержание дальнейшей работы.

Уже на этапе входной диагностики и знакомства детей с программой специалисты активно включились и достаточно легко овладели терминологией «Умелого класса», заинтересовались процессом. При освоении индивидуального навыка педагоги оказывали детям помощь в обозначении чувств, эмоций; подбадривали детей, когда они хвалили друг друга.

В ходе работы с детьми, не посещающими дошкольные организации, одной из важных задач была профилактика эмоционального неблагополучия будущих первоклассников. В процессе апробации программы «Умелый класс» детям удалось, осваивая выбранные навыки, развить такие качества, как взаимовыручка, эмпатия, дружелюбие, поддержка, умение хвалить и замечать успехи товарища, что, на наш взгляд, является показателем эффективности программы.

Литература

1. Безруких М.М., Филиппова Т.А. Ступеньки к школе. Образовательная программа дошкольного образования. М.: Дрофа, 2018. 105 с.
2. Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2020. 295 с.
3. Гранис К., Стюарт Б., Уедж М. Круги примирения: от преступления к сообществу. М.: Р. Валент, 2009. 240 с.
4. Российско-финская экспериментально-исследовательская программа «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей» [Электронный ресурс] // Московский государственный психолого-педагогический университет. URL: <https://mgppu.ru/document/download/12047> (дата обращения: 09.11.2021).
5. Фурман Б. Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 228 с.
6. Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В. Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407

References

1. Bezrukikh M.M., Philippova T.A. Stupen'ki k shkole. Obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. Moscow: Drofa, 2018. 105 p. (In Russ.).

2. Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii". Sbornik tezisov uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: MGPPU Publ., 2020. 295 p. (In Russ.).
3. Pranis K., Stuart B., Wedge M. Krugi primireniya: ot prestupleniya k soobshchestvu = Peacemaking Circles: From Crime to Community. Moscow: R. Valent, 2009. 240 p. (In Russ.).
4. Rossiisko-finskaya eksperimental'no-issledovale'skaya programma "Umelyi klass: formirovanie sotsial'nykh navykov kak metod profilaktiki emotsional'nykh i povedencheskikh problem u detei" [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet = Moscow State University of Psychology & Education*. URL: <https://mgppu.ru/document/download/12047> (Accessed 15.01.2021). (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.).
6. Chirkina R.V., Boykina E.E., Koikova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Y.V., Chebotarev I.V. 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 [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407 (In Russ.).

Информация об авторах

Барабанова Вероника Владимировна

педагог-психолог, филиал № 4, Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ГОБУ НОЦППМСП), г. Окуловка, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-3340-6886, e-mail: barabanova1712@gmail.com

Шурыкина Светлана Александровна

заведующий отделом комплексного обследования и методического сопровождения, Новгородский областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ГОБУ НОЦППМСП), г. Великий Новгород, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-9106-4920, e-mail: swp070683@yandex.ru

Information about the authors

Veronika V. Barabanova

Teacher- Psychologist, Branch № 4, Novgorod Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Okulovka, Russia
ORCID: 0000-0003-3340-6886, e-mail: barabanova1712@gmail.com

Svetlana A. Shurykina

Head, Department of Integrated Survey and Methodological Support, Novgorod Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, Veliky Novgorod, Russia
ORCID: 0000-0001-9106-4920, e-mail: swp070683@yandex.ru

Получена 10.11.2021

Received 10.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021

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

Опыт применения программы «Умелый класс» в условиях детского сада и практические рекомендации по ее адаптации для детей старшего дошкольного возраста

Назарова К.В.

Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-9935>, e-mail: nazarovakv@school1241.com

Кайдалова А.И.

Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-1708>, e-mail: a-kaidalova@mail.ru

Сапрыкина Е.Н.

Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-8291>, e-mail: lencas@bk.ru

Осадчая Н.Б.

Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-1255>, e-mail: osadchayanb@school1241.com

В статье представлен опыт участия дошкольного звена ГБОУ Школа №1241 (г. Москва) в международной экспериментально-исследовательской программе «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей». Данная программа является адаптацией 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). Программа рассчитана на использование в начальных классах общеобразовательной школы. Однако, в качестве эксперимента, в проект были включены подготовительные группы дошкольных отделений. На примере двух подготовительных групп дошкольного отделения ГБОУ Школа № 1241, ставших в 2020–2021 учебном году экспериментальными площадками по апробации, адаптации и внедрению программы «Умелый класс», описаны перспективы и трудности ее применения в условиях детского сада и даны практические рекомендации по адаптации программы для работы с детьми старшего дошкольного возраста. Авторы статьи делятся собственным опытом проведения игры «Умелый класс» в подготовительных группах двух детских садов с разными исходными данными и прак-

тическими советами по преодолению возникших трудностей и поддержанию интереса детей к игре.

Ключевые слова: *технология «Умелый класс», ранняя профилактика, девиантное поведение, метод “Kids’ Skills” Б. Фурмана, социально-эмоциональные навыки, дети старшего дошкольного возраста, детский сад, детская игра.*

Для цитаты: *Назарова К.В., Кайдалова А.И., Сапрыкина Е.Н., Осадчая Н.Б. Опыт применения программы «Умелый класс» в условиях детского сада и практические рекомендации по ее адаптации для детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 59–68. DOI:10.17759/bppe.2021180406*

The Experience of Using the “Skilful Class” Program in a Kindergarten and Practical Recommendations for its Adaptation for Older Preschool Children

Ksenija V. Nazarova

School № 1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-9935>, e-mail: nazarovakv@school1241.com

Anna I. Kaidalova

School № 1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-1708>, e-mail: a-kaidalova@mail.ru

Elena N. Saprykina

School № 1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-8291>, e-mail: lencas@bk.ru

Natalija B. Osadchaja

School №1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-1255>, e-mail: osadchayanb@school1241.com

The article presents the experience of participation of preschool level of School No. 1241 (Moscow) in the international experimental research program “Skilful Class: formation of social skills as a method of prevention of emotional and behavioral problems in children”. This program is the adaptation of the Finnish short-term program of skills formation “Skilful Class” in 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 program is designed for use in primary grades of secondary schools. However, as an experiment, preparatory groups of preschool departments were included in the project. Using the example of two preparatory groups of the preschool department of School No. 1241, which in the 2020–2021 academic year became experimental sites for testing, adapting and implementing the “Skilful Class” program, the prospects and difficulties of its application in kindergarten conditions are described and practical recommendations for adapting the program to work with older preschool children are given. The authors of the article share their own experience of conducting the game “Skilful Class” in the pre-

paratory groups of two kindergartens with different initial data and practical advice on overcoming difficulties and maintaining children’s interest in the game.

Keywords: “Skilful Class” technology, early prevention, deviant behavior, B. Furman’s “Kids’ Skills” method, socio-emotional skills, older preschool children, kindergarten, children’s game.

For citation: Nazarova K.V., Kaidalova A.I., Saprykina E.N., Osadchaja N.B. The Experience of Using the “Skilful Class” Program in a Kindergarten and Practical Recommendations for its Adaptation for Older Preschool Children. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 59–68. DOI:10.17759/bppe.2021180406 (In Russ.).

Введение

Программа формирования социальных навыков «Умелый класс» базируется на 15-шаговой финской игровой методике “Kids’ Skills”, обучающей ребенка преодолевать эмоциональные и поведенческие трудности при поддержке близких и друзей [4; 5].

В процессе игры дети последовательно проходят путь от выбора навыка (либо преобразования проблемы в навык) до празднования успеха и передачи своего опыта другим [7].

Программа «Умелый класс» включает два этапа: коллективный (этап освоения общегруппового навыка) и индивидуальный (работа над освоением собственного навыка).

Программа «Умелый класс» применяется на территории России с 2019 года и показала свою эффективность при работе с детьми в школе [2; 3; 6]. Но ее применение в работе с детьми старшего дошкольного возраста (6–7 лет), посещающими детский сад, для которых игра является ведущей линией развития [1], также весьма актуально и перспективно.

Применение программы «Умелый класс» в подготовительной группе детского сада:

- способствует всестороннему развитию детей группы, формированию самосознания, адекватной самооценки, улучшению навыков саморегуляции и коммуникативных навыков;
- улучшает атмосферу в группе детского сада, социальный статус детей, улучшает взаимоотношения между детьми;
- повышает педагогическую и родительскую компетентность;
- облегчает переход старших дошкольников на новую ступень образования — в начальную школу.

В 2020–2021 учебном году благодаря сотрудничеству ГБОУ Школа №1241 с ФГБОУ ВО МГППУ две подготовительные группы нашего комплекса, расположенные в разных корпусах, стали площадками экспериментально-исследовательской программы «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей».

В процессе реализации программы «Умелый класс» мы столкнулись с рядом трудностей, обусловленных как возрастными особенностями детей 6–7 лет, так и другими причинами:

- дети быстро утомлялись и без дополнительных воздействий педагогов теряли интерес к программе;
- большое количество детей в группе, их непостоянный состав (болезни, отъезды, дополнительные занятия, опоздания) мешало детям четко следить за ходом игры, замечать и фиксировать достижения друг друга, а в случае пропусков «установочных бесед» — понимать смысл и правила игры;

- детям было сложно оценить себя, другого ребенка и всю группу, поскольку в 6–7 лет у них только начинает развиваться эта способность. В начале игры при оценивании группы по предложенным навыкам многие выбирали оценку случайным образом;
- максимальные трудности из-за большого количества детей в группе возникли на этапе развития индивидуальных навыков. Педагогам было сложно отследить освоение личного навыка каждым из 30 воспитанников;
- выбор детьми для освоения очень сложных или, наоборот, слишком простых навыков делал игру неэффективной;
- дети в 6 лет и в 7 лет по-разному относились к программе и понимали условия игры.

Таким образом, из-за специфики дошкольного возраста и отличия условий пребывания детей в детском саду от школьных требовалось адаптировать программу «Умелый класс» для старших дошкольников.

Кроме того, обе подготовительные группы дошкольного отделения ГБОУ Школа № 1241, принимавшие участие в апробации программы «Умелый класс», имели свои индивидуальные особенности, что также было необходимо учесть в работе.

Некоторые идеи были предложены исследовательской командой ФГБОУ ВО МГППУ (в частности, сокращение количества предъявляемых детям для оценки и выбора навыков, переименование игры в «Умелую группу»), а часть задумок «родилась» у нас в процессе реализации программы.

При планировании работы по программе в первой экспериментальной группе дошкольного звена ГБОУ Школа №1241 нам нужно было учесть следующие факторы:

- большое количество детей в группе (ежедневно присутствовало 27–30 человек);
- практически полное отсутствие времени на игру из-за плотной сетки занятий (основных и дополнительных).

Нам нужно было организовать работу по освоению навыков так, чтобы постоянно поддерживать у детей интерес к игре и не переутомлять их, а также помогать им замечать достижения друг друга.

Применить имеющийся у программы «Умелый класс» опыт реализации игры в учреждениях со значительно меньшими по численному составу группами в нашем случае оказалось проблематично. Тот же этап подведения итогов дня занимал бы очень много времени: дети уставали бы ждать своей очереди и теряли настрой.

Так родилась первая идея, которая помогла адаптировать программу «Умелый класс» под наши условия с сохранением ее основополагающих принципов и алгоритма из 15 шагов.

На 1 этапе программы, когда дети учились коллективному навыку, для облегчения процесса его освоения и фиксации достижений мы «посадили» в группе «Сад достижений», состоящий из 5 деревьев: груша, слива, яблоня, банановая пальма и тропическое цветочное растение.

Все дети группы были разбиты на 5 команд с соответствующими названиями, в каждую из них входило 6 детей.

Состав команд определялся педагогом-психологом по результатам первичной диагностики: в каждую команду обязательно включались дети-лидеры, принимаемые дети и дети-аутсайдеры.

Участники каждой команды должны были не только сами прикладывать усилия для достижения общей цели, но и следить за освоением навыка другими членами своей команды. Очевидно, что замечать успехи и промахи 6 человек, включая себя, ребенку проще, чем следить за всей группой.

В конце каждого дня члены команды подводили итоги. Дети оценивали друг друга и собирали со своего дерева плоды (от 1 до 3) в зависимости от общего количества детей, продвинувших-

ся в освоении навыка. Если постарались почти все, то можно было сорвать 3 фрукта, если половина — 2, а если меньше половины команды — 1.

Несмотря на то, что все дети были разделены на команды, им не приходилось соревноваться между собой. Дети знали, что за звание «Самой умелой группы» борется вся группа, поэтому проявить умелость должен каждый из ее членов, независимо от команды.

В процессе игры детям становилось понятно, что если какой-то ребенок хорошо освоил навык, то он должен помочь менее умелому товарищу проявить себя. А разбивка на команды нужна лишь для того, чтобы им было легче следить друг за другом и за собой и сделать игру интереснее и динамичнее.

Наша задумка сработала. Дети действительно стали лучше замечать друг друга, объективнее оценивать себя и других, «лидеры» помогали «аутсайдерам», а слабые тянулись за более сильными. Ежедневный сбор урожая в «Саду достижений» занимал совсем немного времени, поэтому интерес к игре не угасал. Дети с волнением ждали конца дня.

Члены команды сдружились и стали проводить время вместе и за пределами детского сада.

Таким образом, нам удалось сделать коллектив детей группы более однородным, уменьшив количество «лидеров» и «аутсайдерам» и увеличив количество предпочитаемых для общения и игры детей.

Более того, уже к моменту окончания 1 этапа можно было заметить, что программа «Умелый класс» также объединила родителей детей группы: они стали больше общаться между собой, проводить вместе время вне сада.

А самым главным доказательством эффективности программы и правильности нашего подхода стала для нас новость о том, что 24 из 30 детей группы родители записали в один и тот же первый класс.

Вторая идея воплотилась в жизнь на 2 этапе программы во время работы детей над индивидуальными навыками и также показала свою эффективность.

В процессе беседы с каждым ребенком после окончания этапа освоения коллективного навыка выяснилось, что участвовать во 2 этапе игры готовы 18 из 30 детей. При этом были навыки, которые выбрали для освоения сразу несколько детей, а были такие, которые выбрали только 1 или 2 человека.

Суммарно дети выбрали 7 навыков: «я умею сосредотачиваться» (7 детей), «я умею выступать перед другими» (4), «я умею принимать запреты» (3), «я умею проигрывать» (1), «я умею самостоятельно решать споры» (1), «я умею убирать за собой» (1), «я умею ждать своей очереди» (1).

Нам снова нужно было придумать прием, который бы помог детям лучше увидеть навыки друг друга, а нам — убедиться, что каждый участник игры понимает, какой навык он осваивает, что он делает на пути к его достижению и для чего.

Мы решили дополнить 15-шаговую схему работы по программе «Умелый класс» еженедельными встречами детей с педагогом-психологом сада у него в кабинете (в мини-группах).

Мини-группа состояла из детей, осваивающих один и тот же навык (например, «я умею выступать перед другими»), либо она также дополнялась детьми со схожими навыками.

На занятиях дети не только тренировали свой навык с помощью игр, психотерапевтических сказок и психологических этюдов, но и в конце давали обратную связь, а также оценивали друг друга.

В начале встречи педагог-психолог спрашивал каждого ребенка, поможет ли предложенная игра изучить ему навык и как.

В случае затруднений в процессе работы педагог-психолог напоминал детям об их навыке, о выбранном ими «существе силы», о верящей в них группе поддержки.

В конце занятия каждый ребенок в беседе с педагогом-психологом рассказывал, что, по его мнению, помогло (или помешало) ему продвинуться в освоении навыка.

В качестве метода фиксации результатов была выбрана «Коробка любви». Дети оценивали старания друг друга и клали в общую коробку столько «сердечек», сколько, по их мнению, заслужил сегодня оцениваемый ими сверстник (от 1 до 2). Позже на празднике в честь окончания 2 этапа и всей игры мы показывали коробку с «сердечками» и обращали внимание детей на то, что раз «сердечек» (оценок) так много, значит, каждый из участвовавших ребят достиг успеха.

Благодаря такой рефлексии дети учились замечать не только свои успехи, но и достижения сверстников, анализировать причины неудач, корректировать свое поведение, ощущать поддержку и принятие. Они начинали верить в себя и добиваться поставленных целей без принуждения.

После каждого занятия педагог-психолог давал рекомендации воспитателям и родителям по работе с каждым ребенком в группе или дома. Благодаря такому взаимодействию удавалось закрепить полученный результат и помочь детям продвинуться в освоении навыка в других ситуациях.

Во второй экспериментальной группе нашего комплекса сложности при участии в программе «Умелый класс» вызвал непостоянный состав детей в процессе игры (болезни, отъезды, дополнительные занятия, опоздания) при большом общем их количестве (27 детей).

Дети живо заинтересовались предложенной игрой, но те, кто отсутствовал на постановочных занятиях и был включен в игру позже, не ощутили в полной мере ее коллективный характер, поскольку не участвовали в голосовании при выборе общего навыка, его названия, «существа силы» и т. д.

Оценивание по пяти предложенным общегрупповым навыкам вызвало у старших дошкольников трудности: кто-то оценивал только себя, многие просто обводили оценки наугад из-за недостаточно развитого в этом возрасте оценочного мышления. Заметив это, мы предложили детям представить, что наша группа — это один большой великан, и надо оценить, как он владеет каждым из пяти коллективных навыков.

В первый день ребята сделали большие успехи в освоении коллективного навыка. Но вскоре интерес к игре стал ослабевать. Мы стимулировали продолжение игры красивыми картинками с изображением орла и единорога (название навыка и «существо силы» второй экспериментальной группы), раскрасками с этими животными. Мы повторно проговаривали все плюсы, которые принесет освоение навыка детям и их окружению, уточняли детали итогового праздника.

При выборе коллективного навыка мы руководствовались своими и детскими оценками группы по пяти предложенным навыкам и взяли для освоения навык с самыми низкими оценками — «Мы умеем говорить тихо и спокойно, успокаиваться». Однако, несмотря на актуальность, он оказался очень трудным для освоения нашими весьма «шумными» детьми.

Чтобы помочь детям работать над этим навыком, пришлось в процессе игры конкретизировать пространство и время тренировки навыка: сначала во время переодевания на прогулку, затем перед занятием.

Советуем в начале игры помочь детям выбрать не очень сложный коллективный навык, чтобы они поняли правила игры и почувствовали, что хорошо справляются с освоением.

Мы пробовали разные методы поощрения группы за успехи в освоении коллективного навыка.

Первый вариант оказался неудачным: мы повесили на стену большую таблицу и ставили каждому ребенку в личном окошке фигурные штампики за успехи в общем навыке. От этой практики пришлось отказаться, поскольку она породила конкуренцию, зависть и обиды в группе. Мы пришли к выводу, что поощрение в данном случае должно быть не индивидуальным, а коллективным, как и сам навык.

Большую пользу для повышения интенсивности хода игры принесло складывание макарон в общую емкость за успехи в навыке.

Мы с детьми взяли пластиковую бутылку от воды, начертили маркером границу на бутылке и договорились, что, когда наберем макароны до этого уровня, устроим праздник освоения навыка. Каждый раз, когда у ребят получалось успокоиться и не кричать, они клали по макаронине в бутылку. Причем макароны опускались то за себя, то за товарища, который преуспел в навыке. В результате каждый и сам участвовал в общем деле, и помогал товарищам.

Важно, что всем было видно, как растёт уровень макарон в бутылке. Ребята стали очень стараться, чтобы чаще класть макароны и приблизить праздник. Они шептались друг другу на ушко кодовое слово «орел» (название навыка), напоминая, что надо успокоиться.

Удачной находкой оказалась игрушка-фонарик единорог («существо силы» нашей группы). Мы включали фонарик-единорога, когда тренировали наш навык. Дети брали его и передавали друг другу. Маленькая светящаяся фигурка добавила элемент волшебства и сказки, что весьма значимо для повышения интереса дошкольников к игре.

Хочется добавить, что выбранный детьми единорог оказался отличным помощником. Дети полюбили его, стали приносить в группу книжки, одежду с единорогами, стали рисовать единорогов и даже лепить их из снега на прогулке.

В результате, несмотря на то, что из-за сложности выбранного навыка и поиска эффективных стратегий проведения игры этап освоения коллективного навыка у нас оказался значительно длиннее, чем предполагалось, дети не потеряли интерес к игре, а, напротив, хорошо усвоили ее правила и с большой радостью захотели ее продолжить.

Важный стимулирующий эффект в поддержании интереса к игре произвел портрет Бена Фурмана, размещенный на стенде «Умелой группы». У детей установился личный контакт с «дядей из Финляндии», автором и инициатором игры, что очень важно для восприятия дошкольников (одна девочка нарисовала по фотографии вполне узнаваемый портрет Бена Фурмана и рассказала маме, что этот дядя играет с нами в «навыки»).

Игра на втором этапе велась от имени Бена Фурмана, к старшему воспитателю мы уже не обращались за разрешением участвовать в освоении индивидуальных навыков.

Мы сказали детям, что Бен Фурман просил все оценки, которые они поставят себе и группе, записать в таблицу и отправить ему. Дети очень старались выполнить «просьбу Бена Фурмана». Они более осмысленно, чем вначале, ставили оценки по навыкам себе и группе.

Основными трудностями освоения индивидуальных навыков снова оказались большое количество детей в группе (27 человек) и непостоянство состава (кто-то проболел значительную часть 2-го этапа, кто-то был в отъезде, многие в нашей группе ходили в сад не каждый день). Кроме того, в «группу поддержки» дети часто выбирали одних и тех же одноклассников.

Таким образом, и воспитателю, и «детям-звездам», которых чаще других называли ребята, было сложно запомнить, кто какой выбрал индивидуальный навык, его название, «существо силы» и т. д. А дети, посещавшие сад не каждый день, в значительно меньшей степени были вовлечены в игру.

Преодолеть эти трудности нам помог большой плакат на стене на уровне глаз детей с окошком для каждого, куда мы клеили маленькую картинку с изображением его навыка, вписали печатными буквами под картинкой название навыка и «существо силы», а рядом — имена детей из «группы поддержки». И дети, и мы могли быстро прочитать и вспомнить все подробности индивидуальных навыков каждого.

Члены группы поддержки (не сам ребенок) имели право клеить своим подопечным в окошко наклейки за каждый успех в навыке. Никаких обид и конкуренции при таком подходе не возникло.

Таким образом, метод поощрения, не сработавший при освоении коллективного навыка, оказался прекрасным подспорьем для работы над индивидуальными навыками.

Также для поддержания интереса к игре мы сделали выставку портретов «существ силы» каждого ребенка.

При освоении некоторых индивидуальных навыков оказалось очень полезным организовать детям «тренажеры» — представлять вместе с ними различные ситуации, в которых этот навык можно отработать. Конечно, нужно позитивно и деликатно навести детей на варианты правильных действий.

В нашей группе 9 человек выбрали непростой навык «Я умею отвечать на насмешки с юмором». В качестве тренировочных ситуаций мы брали разные насмешки, обидные прозвища. Воспитатель описывал ситуацию словами «Представь себе, что тебе говорят...», после чего дети вместе с ним придумывали, как отвлечь, задобрить или насмешить обидчика.

Следует отметить, что игровая программа «Умелый класс» не случайно рассчитана на детей старшего дошкольного возраста и старше. Дети, которым только исполнилось 6 лет, понимали смысл игры хуже, чем те, кому было около 7 лет, и со значительно большей помощью со стороны педагогов включались в программу.

Мы начинали игру в ноябре, заканчивали в апреле, и можем сделать вывод, что весной игра шла намного продуктивнее, чем осенью, была значительно более понятна и близка детям.

За год участия в программе мы достигли заметных результатов:

- воспитанники обеих экспериментальных площадок стали более осознанными, уверенными в себе, продуктивными, самостоятельными, ответственными, адекватно воспринимающими себя и оценивающими свои поступки;
- дети обеих групп стали более дружными между собой, внимательными друг к другу, улучшилась атмосфера в группах;
- отношение родителей и педагогов к детям стало более понимающим и принимающим, что улучшило взаимоотношения с ними как в саду, так и дома;
- родители воспитанников стали проводить вместе время за пределами сада, организовывать совместный досуг для детей;
- педагоги смогли повысить свою компетентность, научились решать проблемы детей с помощью игры и добавили в свою профессиональную копилку работающие инструменты адаптации программы для детей старшего дошкольного возраста;
- и главное — нам удалось разработать и апробировать эффективные инструменты, позволяющие адаптировать программу для работы с детьми старшего дошкольного возраста («Сад достижений», работа над индивидуальными навыками в мини-группе с педагогом-психологом, «тренажеры навыков» и т.д.).

Достигнутые результаты убеждают нас в том, что в международной экспериментально-исследовательской программе «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей» могут продуктивно участвовать не только школьники, но и воспитанники подготовительных групп детского сада. Но саму программу нужно обязательно адаптировать под конкретные условия.

Таким образом, описанная выше игровая программа «Умелый класс» является весьма продуктивной и перспективной, и мы можем уверенно рекомендовать ее для внедрения в практику во всех подготовительных группах как нашей школы, так и других образовательных учреждений города и страны.

В 2021–2022 учебном году мы планируем продолжить наблюдение за первоклассниками, прошедшими программу в прошлом году, обучить данной методике работающих с ними учителей и реализовать данную практику в нескольких подготовительных группах ГБОУ Школа №1241.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-68.
2. *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
3. Российско-финская экспериментально-исследовательская программа «Умелый класс: формирование социальных навыков как метод профилактики эмоциональных и поведенческих проблем у детей» [Электронный ресурс] // Московский государственный психолого-педагогический университет. URL: <https://mgppu.ru/document/download/12047> (дата обращения: 05.11.2021).
4. *Фурман Б.* Навыки ребенка в действии: Как помочь детям преодолеть психологические проблемы. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 228 с.
5. *Фурман Б.* Навыки ребенка: Как решать детские проблемы с помощью игры. М.: Альпина Диджитал, 2012. 116 с.
6. *Чиркина Р.В., Бойкина Е.Э., Койкова К.С., Бригадиренко Н.В., Стратийчук Е.В., Тишкова Ю.В., Чеботарев И.В.* Оценка профилактического потенциала технологии «Умелый класс» в формировании социально значимых навыков у детей [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407
7. Dr. Furman explains Kids’Skills (20 min, multilingual subtitles) [Электронный ресурс] // YouTube. URL: <http://youtu.be/QhvY-W1gRGU> (дата обращения: 05.11.2021).

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. *Voprosy Psikhologii = The Issues of Psychology*, 1966, no. 6, pp. 62-68. (In Russ.).
2. Ivashkova D.V., Sagova K.M. Rol' studencheskogo soprovozhdeniya v realizatsii rossiisko-finskoj programmy “Umelyi klass” = The Role of Student Support in the Implementation of the Russian-Finnish Program “Skillful Class” [Elektronnyi resurs]. *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., abstr. in Engl.).
3. Rossiisko-finskaya eksperimental'no-issledovalel'skaya programma “Umelyi klass: formirovanie sotsial'nykh navykov kak metod profilaktiki emotsional'nykh i povedencheskikh problem u detei” [Elektronnyi resurs]. *Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet = Moscow State University of Psychology & Education*. URL: <https://mgppu.ru/document/download/12047> (Accessed 05.11.2021). (In Russ.).
4. 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.).
6. Chirkina R.V., Boykina E.E., Koikova K.S., Brigadirenko N.V., Stratiychuk E.V., Tishkova Y.V., Chebotarev I.V. 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 [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 93–110. doi:10.17759/psylaw.2020100407 (In Russ.).
7. Dr. Furman explains Kids’Skills (20 min, multilingual subtitles) [Elektronnyi resurs]. *YouTube*. URL: <http://youtu.be/QhvY-W1gRGU> (Accessed 05.11.2021).

Информация об авторах

Назарова Ксения Владимировна

педагог-психолог, Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-9935>, e-mail: nazarovakv@school1241.com

Кайдалова Анна Игоревна

воспитатель, Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-1708>, e-mail: a-kaidalova@mail.ru

Сапрыкина Елена Николаевна

воспитатель, Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-8291>, e-mail: lencas@bk.ru

Осадчая Наталия Борисовна

воспитатель, Школа № 1241 «На Красной Пресне» (ГБОУ Школа № 1241), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-1255>, e-mail: osadchayanb@school1241.com

Information about the authors

Ksenija V. Nazarova

Teacher- Psychologist, School № 1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-9935>, e-mail: nazarovakv@school1241.com

Anna I. Kaidalova

Educator, School №1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1841-1708>, e-mail: a-kaidalova@mail.ru

Elena N. Saprykina

Educator, School №1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-8291>, e-mail: lencas@bk.ru

Natalija B. Osadchaja

Educator, School №1241, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-1255>, e-mail: osadchayanb@school1241.com

Получена 10.11.2021

Received 10.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Accepted 10.12.2021

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

Ресурс групповой арт-терапии в профилактике буллинга в подростковой среде

Лебедева А.Л.

Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры (ФГБУ СПбНИИФК), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-4173>, e-mail: lebedeva.psy.ktgs@gmail.com

Процесс буллинга представляет серьезную угрозу для психосоциальной и академической адаптации подростков к образовательной среде. К негативным последствиям травли относится повышение вероятности снижения посещаемости, академической успешности и совершения правонарушений обучающимися. В рабочие задачи педагога-психолога входят формирование психологически безопасной атмосферы в образовательных организациях, развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей у обучающихся. Мероприятия, направленные на профилактику буллинга, включены в общую программу социально-психологической адаптации первокурсников Колледжа туризма Санкт-Петербурга. В статье представлен опыт проведения соответствующих тренингов для студентов.

Ключевые слова: буллинг, групповая динамика, агрессор, жертва, студенты колледжа, подростки, арт-терапия, психологическая профилактика.

Для цитаты: Лебедева А.Л. Ресурс групповой арт-терапии в профилактике буллинга в подростковой среде [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 69–77. DOI:10.17759/bppe.2021180407

Group Art Therapy Resource in Teen Bullying Prevention in Adolescence Environment

Anna L. Lebedeva

Saint-Petersburg Scientific-Research Institute For Physical Culture, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-4173>, e-mail: lebedeva.psy.ktgs@gmail.com

The process of bullying poses a serious threat to adolescents' psychosocial and academic adjustment to the educational environment. The negative consequences of bullying include increased likelihood of reduced attendance, academic success, and commission of offences by students. The work tasks of the educational psychologist include the formation of a psychologically safe atmosphere in educational organizations, improve of emotional intelligence and communicative abilities of students. Activities aimed at the prevention of bullying are included in the general program of socio-psychological adaptation of first-year students of the College of Tourism of St. Petersburg. The article presents the experience of appropriate training for students.

Keywords: *bullying, group dynamics, aggressor, victim, college students, teenagers, art therapy, psychological prevention.*

For citation: Lebedeva A.L. Group Art Therapy Resource in Teen Bullying Prevention in Adolescence Environment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 69–77. DOI:10.17759/bppe.2021180407 (In Russ.).

Проблема травли (буллинга) является одной из наиболее актуальных для современных подростков. Согласно определению специалистов, буллинг является подтипом агрессивного поведения, в ходе которого один индивид или группа лиц неоднократно нападают на не способного противостоять им человека, унижают его или исключают из всех видов групповой деятельности [5]. Согласно исследованиям, жертвами школьной травли в России являются 27,5% обучающихся [8]. Актуальность проблемы подтверждается многочисленными антибуллинговыми проектами и акциями в социальных сетях, направленными на привлечение внимания общественности к теме травли в подростковой среде.

В связи с этим крайне важными задачами работы педагога-психолога представляются:

- формирование в образовательных организациях психологически безопасной атмосферы, в которой шанс на возникновение и закрепление «токсичных» отношений внутри коллектива минимален;
- предотвращение распространения жестокости и агрессии в молодежной среде;
- направленное формирование ценностно-смысловой сферы и развитие способности к эмпатии у обучающихся.

По этой причине в общую программу социально-психологической адаптации первокурсников Колледжа туризма Санкт-Петербурга включены мероприятия, направленные на профилактику буллинга.

Буллинг является результатом патологической, дисфункциональной групповой динамики. Отношения буллинга обусловлены дисбалансом власти, позволяющим одному подростку подчинить себе другого. И если подросток становится объектом психологического или физического насилия, это может привести к серьезным последствиям, вплоть до суицида или склуштинга.

Жертвы агрессии всегда испытывают сильный стресс, это может отразиться на их здоровье и всегда приводит к снижению результатов учебной деятельности [4; 7]. В эмоциональном аспекте для жертв наиболее часто характерны переживания страха, унижения, беспомощности, ауто-агрессии, у них атрофируются воля и мотивация к деятельности, развивается апатия и тревожно-депрессивные состояния [1]. Жертвами чаще становятся неуверенные в себе, гиперэмоциональные, тревожные подростки, но в группу риска попадают лица с разными физическими и психологическими особенностями. Однако общая черта жертв — неспособность к агрессивному противостоянию травле [8].

Отметим, что травля является деструктивным процессом не только для жертв. Помимо жертвы, структура взаимодействия в ситуации буллинга включает еще две основные ролевые позиции: агрессоры (булли) и наблюдатели (свидетели). Исследования показывают, что те подростки, которые сами не являются объектом травли, а просто наблюдают ее, испытывают мучительный внутренний конфликт и часто страх оказаться на месте жертвы [1]. Для всех агрессивных подростков характерны «неспособность понимать других, нетерпимость к мнению других, и это не зависит ни от его самооценки, ни от реального положения в группе» [1; 8]. Ситуацию травли они воспринимают как возможность самоутвердиться и повысить свой социальный статус в группе. К агрессорам, как правило, примыкает «свита» из пассивных булли, которые не выступают инициаторами агрессивного действия, но всегда поддерживают лидера. В основе мотивации у них лежит желание заслужить авторитет и признание [8].

Таким образом, буллинг оказывает негативное влияние на каждого участника группового процесса, поскольку выражается в психологическом насилии, иногда и в физическом. Современные учебные группы в колледжах и иных учреждениях среднего профессионального образования часто состоят из студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта, и долгосрочное пребывание в одном коллективе может привести к негативным эффектам, в частности, к ситуации травли [2]. В связи с этим целесообразно уделять внимание развитию способности к эмпатии у обучающихся.

Особую роль такой малоизученной категории участников буллинга, как «свидетели», отмечает Е.Н. Волкова, считая их «ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге» и подчеркивая, что «именно группа свидетелей представляет собой смысловую детерминацию буллинга: подростковый буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения» [4]. Порой свидетели травли проявляют себя по-разному, и именно ценности отвечают за приемлемый для конкретного человека способ удовлетворения мотива как за выбор средства достижения цели.

Заметим, что человек всегда волен решить, каким способом удовлетворить свои потребности, — у каждого из нас есть представления о приемлемых и совершенно недопустимых способах достижения целей. В связи с этим важно определить, каким смыслом наполнен для подростка тот или иной выбор поведения в ситуации травли и отношения к данному явлению. Смысловой анализ поведения личности выступает как путь раскрытия ее духовной жизни. Осмысленность ценностей, по словам В. Франкла, придает им объективный универсальный характер. В. Франкл также указывал на тот факт, что смыслы — это нечто, что скорее нужно найти, обнаружить, а не придать или придумать [9].

Ожидаемым результатом наших антибуллинговых тренингов является развитие таких аспектов ценностно-смысловой сферы обучающихся колледжа, которые способствуют выработке наиболее конструктивных моделей поведения в коллективе, включая ситуации травли.

Нашей целью при проведении социально-психологического тренинга с применением арт-терапевтических методов с подростками 15–17 лет является профилактика проявлений травли и подростковой жестокости в учебных коллективах. В задачи тренинга входят: развитие навыков эмпатии и формирование ценностного отношения к дружбе, снижение тревожности в межличностных отношениях и эмоциональная разрядка, повышение доверия и толерантности к одноклассникам. Длительность занятия может варьироваться от 45 до 90 минут.

В ходе тренинга после вводных упражнений-«ледоколов» все участники группы делятся на микрогруппы по 4–5 человек, после чего каждая команда получает карточки с заданиями, согласно которым им предлагается придумать и записать коллективную сказку на тему травли или обсудить конкретные темы и изобразить результаты обсуждения в виде рисунка на листе ватмана.

Каждой команде предлагаются карточки с конкретными темами для обсуждения, например: «Придумайте алгоритм самоизлечения группы от травли», «Опишите чувства жертвы», «Опишите

чувства зачинщика травли», «Как вы думаете, почему травля касается каждого?», «Чем отличается конфликт от буллинга?», «Что можно сказать о человеке, который рассказал о буллинге педагогу?», «Какие действия может предпринять классный руководитель для прекращения травли?», «Придумайте антибуллинговые слова “Стоп!” и т. д. [7]. Некоторые из рисунков представлены в данной статье (рис. 1–8).

После выполнения задания в ходе обсуждения обучающиеся представляют свои работы и ведущий задает им вопросы: «Что вы поняли в процессе работы?», «Какие чувства были тогда и сейчас?», «Как вы оцениваете роль и возможность ресурса свидетелей травли?», «Какие конкретные действия лично вы могли бы предпринять для прекращения буллинга?», «Какие есть варианты развития событий?» и др.

В последующих групповых и индивидуальных беседах участники тренинга отмечали значимость темы, эмоциональную разрядку, снижение враждебности и тревожности в межличностных отношениях, повышение доверия и толерантности к одноклассникам.

А.И. Копытин отмечает, что, независимо от конкретных форм обсуждения изобразительной продукции и других аспектов арт-терапевтического процесса, их основная задача заключается в том, чтобы помочь клиенту в осознании различных содержаний своего внутреннего мира и их связи со своими проблемами и системой отношений [6]. Поэтому интерпретация и вербальная обратная связь являются важнейшим фактором психотерапевтического эффекта в арт-терапии.



Рис. 1. Результаты обсуждения темы «Участники травли»



Рис. 2. Результаты обсуждения темы «Участники травли»



Рис. 3. Результаты обсуждения темы «Участники травли»

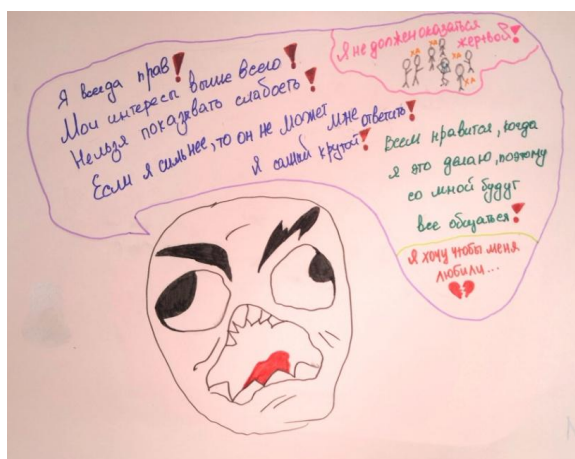


Рис. 4. Результаты обсуждений темы «Что чувствует агрессор?»



Рис. 5. Результаты обсуждения темы «Что чувствует жертва травли?»

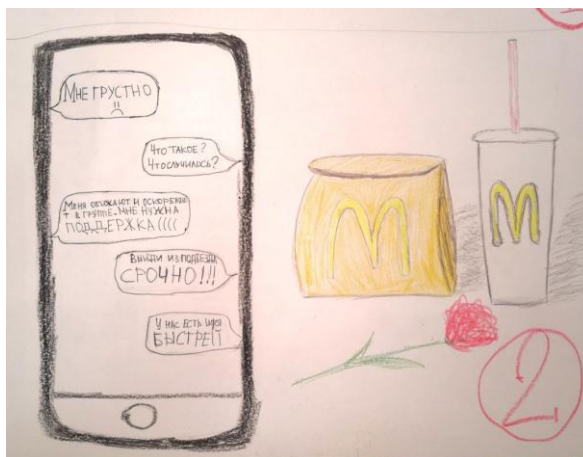


Рис. 6. Результаты обсуждения темы «Как лично ты можешь помочь жертве травли?»



Рис. 7. Результаты обсуждения темы «Слова «Стоп!» в ситуации травли»

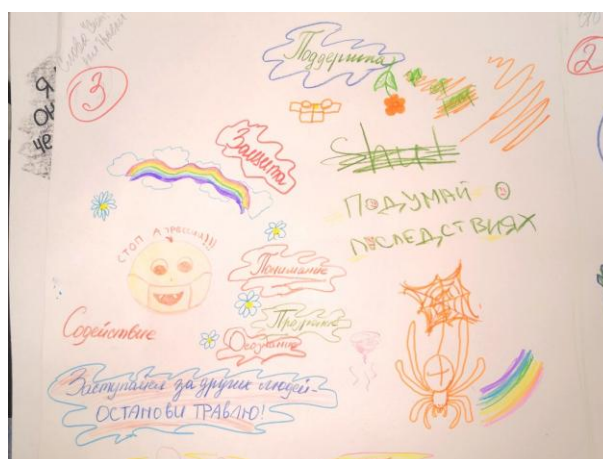


Рис. 8. Результаты обсуждения темы «Слова «Стоп!» в ситуации травли»

Помимо использования рисуночных техник, в тренинге применяются методы сказкотерапии. Приведем отрывок сказки, созданной в одной из групп в ходе работы: «В один учебный день, когда девочки забили Пэсон в угол и избивали ее ногами, Сон смогла выбраться и убежать куда подальше. Хильвин же приказала всем идти в класс, а сама побежала за жертвой. Сон была сообразительной девочкой, так что, убегая от обидчицы, она воспользовалась заклинанием и

открыла портал в мир Зазеркалья. Вбежав в этот портал, Вин очутилась в каком-то темном пространстве, заметив мерцающие звезды, она из чистого любопытства пошла за ними. Вскоре она очутилась в окружении зеркал, только они оказались волшебными. Хильвин глянула на одно зеркало и увидела в нем, как Пэсон плачет из-за ее «шутки», а в другом — как она просит маму оставить ее дома, так как она не хочет снова слышать издевки. При виде этого всего в сердце девочки что-то екнуло. Она поняла, что ее шутки зашли слишком далеко и переросли в издевательства и унижения...»

В данном кейсе главным предметом обсуждения стали различия в уровнях развития эмоционального интеллекта и способности к эмпатии у участников буллинга.

Учитывая задачи тренинга, большое внимание при анализе и интерпретации вербальной обратной связи мы уделяем рефлексии ценностей и личностных смыслов участников. В целом, наблюдается положительная динамика ценностно-смысловой сферы студентов колледжа, принимавших участие в антибуллинговом тренинге, наступает прояснение ранее не осознаваемых мотивационных образований, формируется эскиз «благородного» поведения в ситуации назревающей или текущей травли.

Большинство ребят признавались, что до участия в тренинге «вообще не задумывались про переживания и внутренний конфликт свидетелей травли» и даже не считали свидетеля «участником буллинга». В ходе шеринга они переосмыслили указанные аспекты и пришли к осознанию важности данной роли и к богатству возможностей свидетеля в преломлении деструктивной ситуации в конструктивное русло. Помимо указанных аспектов, многие участники отмечают улучшение понимания мотивов агрессоров, а также эмоциональных переживаний и поведенческих проявлений жертв буллинга. В интерпретации своих рисунков авторы описывали возможные модели поведения всех участников травли, анализировали и выбирали наиболее оптимальные. Кроме того, задумывались о собственной жизненной перспективе, о прошлых «ошибках», делились собственным травматическим опытом, поддерживали друг друга и демонстрировали повышение групповой сплоченности, уважения и деликатности к чужим границам.

В целях профилактики буллинга в среде обучающихся старших классов или первокурсников колледжей эффективным и доступным методом является групповая форма работа с подростками с применением арт-терапевтических техник. Включение арт-терапии, например, создание группового рисунка, позволяет снизить сопротивление и психологические защиты участников при проработке эмоционально значимых тем, в частности, темы травли. Кроме того, в ходе работы у студентов повышается самооценка, эмпатия, реализуются творческие способности. В ходе тренинга снижается тревога, развиваются навыки конструктивного поведения в конфликтах. Отметим, что понимание подростком своих жизненных целей и ценностей, проявление внимания и чуткости к собственному и чужому внутреннему миру, заинтересованность в развитии ведут к увеличению потенциала личностного роста.

Специалисты считают основным признаком гармоничной групповой иерархии отсутствие жестко закрепленных ролей, их гибкую смену в зависимости от ситуации. В целом, чем разнообразнее и осмысленнее деятельность студентов, тем «здоровее» социально-психологический микроклимат учебной группы [1; 3]. Данных принципов мы придерживаемся в профилактике буллинга среди обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования.

Литература

1. Бочавер А.А. Участие в буллинге: долговременные последствия // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности: сборник трудов XIII Международной научно-практической конференции. Москва, 14–16 апреля 2020 года. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 25–28.
2. Винокуров Л.В. Эмоциональный интеллект // Человек: анатомия, физиология, психология: энциклопедический иллюстрированный словарь. СПб: Питер, 2007. С. 641–643.

3. *Винокуров Л.В., Отыюгов А.А.* Особенности российской культуры и проблема управления персоналом // Актуальные проблемы управления персоналом. СПб: Делком, 1997. С. 152–157.
4. *Волкова Е.Н.* Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 50–57. doi:10.17759/bppe.2019160301
5. *Ермолова Т.В., Савицкая Н.В.* Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 65–90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (дата обращения: 10.10.2021).
6. *Копытин А.И.* Теория и практика арт-терапии. СПб: Питер, 2002. 368 с.
7. *Лебедева А.Л.* Возможности арт-терапевтических методов профилактики буллинга в образовательной среде // Служба практической психологии в системе образования: достижения и устремления. Сборник материалов XXIV международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. СПб: СПб АППО, 2020. С. 117–122.
8. *Реан А.А., Новикова М.А.* Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социо-экономических факторов // Мир психологии. 2019. Том 97. № 1. С. 165–177.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Смысл, 1990. 368 с.

References

1. Bochaver A.A. Uchastie v bullinge: dolgovremennye posledstviya. *Podrostok v megapolise: neravenstvo i vozmozhnosti: sbornik trudov XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 14–16 aprelya 2020 goda.* Moscow: NIU VShE Publ., 2020, pp. 25–28. (In Russ.).
2. Vinokurov L.V. Emotsional'nyi intellekt. *Chelovek: anatomiya, fiziologiya, psikhologiya: entsiklopedicheskii illyustrirovanniy slovar'.* Saint-Petersburg: Piter, 2007, pp. 641–643. (In Russ.).
3. Vinokurov L.V., Otyugov A.A. Osobennosti rossiiskoi kul'tury i problema upravleniya personalom. *Aktual'nye problemy upravleniya personalom.* Saint-Petersburg: Delkom, 1997, pp. 152–157. (In Russ.).
4. Volkova E.N. Podrostkovyi bulling: napravleniya profilakticheskoi raboty I organizatsiya pomochshi = Teenage Bullying: Directions for Helping and Preventative Work [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019, no. 3 (3), pp. 50–57. doi:10.17759/bppe.2019160301 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Yermolova T.V., Savitskaya N.V. Bulling kak gruppovoi fenomen: issledovanie bulling v Finlyandii I skandinavskikh stranakh za poslednie 20 let (1994–2014) = Bulling as a group phenomenon: results of “bullying” studies in Finland and Scandinavian countries over the past 20 years (1994–2014) [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zagubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 65–90. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml> (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
6. Kopytin A.I. Teoriya i praktika art-terapii. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 368 p. (In Russ.).
7. Lebedeva A.L. Vozmozhnosti art-terapevticheskikh metodov profilaktiki bullinga v obrazovatel'noi srede. *Sluzhba prakticheskoi psikhologii v sisteme obrazovaniya: doctizheniya I ustremneniya. Sbornik materialov XXIV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* Saint-Petersburg: SPb APPO Publ., 2020, pp. 117–122. (In Russ.).
8. Rean A.A., Novikova M.A. Bulling v srede starsheklassnikov Rossiiskoi Federatsii: rasprostranennost' i vliyanie sotsio-ekonomicheskikh faktorov = Bullying among High-schoolers in Russia: Prevalence and Impact of Socio-economic Factors. *Mir psikhologii = World of Psychology*, 2019. Vol. 97, no. 1, pp. 165–177. (In Russ.)
9. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla = Man's Search for Meaning. Moscow: Smysl, 1990. 368 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Лебедева Анна Леонидовна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Сектор развития адаптивной физической культуры и спорта инвалидов, отдел медико-биологических исследований и развития технологий физической культуры, спорта и здоровья, Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры (ФГБУ СПбНИИФК), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-4173>, e-mail: lebedeva.psy.ktgs@gmail.com

Information about the authors

Anna L. Lebedeva

PhD in Psychology, Senior Researcher, Division of the Development of Adapted Physical Training and Sports for Disabled People, Department of the Medical-Biological Research and Development of Technologies of Physical Training, Sports and Health, Saint-Petersburg Scientific-Research Institute For Physical Culture, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4029-4173>, e-mail: lebedeva.psy.ktgs@gmail.com

Получена 10.10.2021

Received 10.10.2021

Принята в печать 05.12.2021

Accepted 05.12.2021

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

Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное личностно-профессиональное сопровождение подростков группы риска», осуществляемого в рамках проекта «Экосистема детства»

Горина А.Л.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Луньков Д.Р.

Центр содействия семейному воспитанию №1 (ГБУ ЦССВ № 1), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-6415>, e-mail: lunkov_98@mail.ru

Сергеева Е.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1807-684X>, e-mail: sergeeva.katerina1227@mail.ru

Трусович Н.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-7893>, e-mail: natka-krim@mail.ru

Статья посвящена менторингу — направлению работы, реализуемому в рамках проекта «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» по гранту Департамента труда и социальной защиты г. Москвы в 2020–2022 гг. Ментор — профессиональный наставник, работающий с детьми и подростками, проживающими в центрах содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ) г. Москвы, у которых наблюдаются признаки дезадаптации, отклоняющееся поведение (аддиктивное, противоправное и пр.), учебные трудности, самовольные уходы и т. д. Рассматриваются базовые принципы и основные этапы работы ментора, а также опыт первого года реализации данной авторской концепции, включающей элементы и технологии психологического консультирования и психотерапии, кейс-менеджмента, навыкового и восстановительно-го подходов.

Ключевые слова: менторинг, наставничество, восстановительные технологии, «Круг сообщества», проект «Экосистема детства».

Для цитаты: Горина А.Л., Луньков Д.Р., Сергеева Е.С., Трусович Н.В. Опыт реализации авторской концепции направления «Менторинг: индивидуальное личностно-профессиональное сопровождение подростков группы риска», осуществляемого в рамках проекта «Экосистема детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 78–87. DOI:10.17759/bppe.2021180408

Experience in Implementing the Author's Concept of the Direction "Mentoring: Individual Personal and Professional Support for Adolescents at Risk", Carried out within the Framework of the Project "Ecosystem of Childhood"

Anastasia L. Gorina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Daniil R. Lunkov

Center for the Promotion of Family Education No. 1, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-6415>, e-mail: lunkov_98@mail.ru

Ekaterina S. Sergeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1807-684X>, e-mail: sergeeva.katerina1227@mail.ru

Natalya V. Trusovich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-7893>, e-mail: natka-krim@mail.ru

The article is devoted to mentoring — the direction of work implemented within the framework of the project "Ecosystem of Childhood: approbation of a systemic model for the prevention of social risks in organizations for orphans and children left without parental care", under a grant from the Department of Labor and Social Protection of Moscow in 2020–2022. Mentor is a professional tutor who works with children and adolescents living in the Centers for the Promotion of Family Education (hereinafter referred to as the CPFE) in Moscow, showing signs of maladjustment, deviant behavior (addictive, illegal, etc.), learning difficulties, unauthorized departures and etc. The basic principles and main stages of the mentor's work are considered, as well as the experience of the first year of implementation of this author's concept, which includes elements and technologies of psychological counseling and psychotherapy, case management, skills and recovery approaches.

Keywords: mentoring, mentoring, restorative technologies, "Community Circle", "Ecosystem of Childhood" project.

For citation: Gorina A.L., Lunkov D.R., Sergeeva E.S., Trusovich N.V. Experience in Implementing the Author's Concept of the Direction "Mentoring: Individual Personal and Professional Support for Adolescents at Risk", Carried out within the Framework of the Project "Ecosystem of Childhood". *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 78–87. DOI:10.17759/bppe.2021180408 (In Russ.).

Понятия «ментор», «менторинг» (в англ. яз. — mentor, mentoring) встречаются в различных контекстах и чаще всего переводятся и понимаются как «наставник» и «наставничество». В русскоязычном сегменте, описывающем социальные практики, эти термины используются редко, в основном в переводах иноязычных источников, где часто встречается синонимический ряд: «ментор / наставник / коуч / гейкиппер» и даже «кейс-менеджер». В проекте «Экосистема детства» в качестве одного из важных системных элементов на уровне третичной профилактики апробируется и методически оформляется авторская концепция менторинга как личностно-профессионального (в том числе, постинтернатного) сопровождения воспитанников центров содействия семейному воспитанию (далее — ЦССВ), основанная на успешном опыте российских, израильских, американских, финских и других экспертов и их разработках с доказанной эффективностью. Начнем с общего анализа для обозначения теоретического контекста. Позже рассмотрим саму специфику предложенной практики менторинга.

В рамках отечественного подхода к проблемам девиантного поведения в контексте культурно-исторической парадигмы выделяют два подхода: первый подход рассматривает девиантное поведение через призму социальной ситуации развития (В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова, Н.В. Смирнова, Ю.В. Зарецкий и др.) [9], второй, предложенный О.В. Лишиным, рассматривает девиантное развитие и поведение личности как результат деформации смыслового содержания и условий протекания ведущей деятельности [5]. В данном подходе отмечается важная роль в развитии ребенка его взаимодействия со значимым взрослым, понятие о котором активно исследуется в рамках и других отечественных исследований [6].

Именно таким временным, безопасным и значимым взрослым и становится ментор. То есть человеком, который в любой сложной ситуации принимает ребенка и помогает найти адекватный выход из нее. С одной стороны, ментор безоценочно поддерживает подопечного в сложившейся у него сложной жизненной ситуации, с другой — обучает его адекватному социальному поведению, показывает ему иную модель поведения. Напомним, что трудная жизненная ситуация характеризуется как объективно или субъективно создавшаяся ситуация, нарушающая социальное и психологическое благополучие, приводящая к осложнениям функционирования в социуме, дисгармонирующая психическое развитие человека [1].

С точки зрения Н. Гельмана, руководителя НКО «Ламерхав» ("Lamerhav"), занимающейся психосоциальной поддержкой молодых людей в Израиле, безопасное проживание подросткового периода (условные рамки периода — 14–17 лет) особенно важно тем, что это определяющий этап для формирования идентичности будущего взрослого. Причем в рамках концепции осуществления деятельности "Lamerhav" подразумевается сопровождение молодого человека и на этапе постинтерната, после его выпуска из социального учреждения, так как в качестве периода повышенной уязвимости выделяется новый этап — возрастной период перехода из стадии юношества к взрослой жизни, определяемый как "EA — Emerging adulthood". Возраст EA определяется по-разному: в ООН это 15–25 лет, в Европе — 15–29, США — 18–24. В Израиле от 18 до 25, 30 и даже 35 в зависимости от ведомства [4, с. 241–242].

В зарубежной практике есть несколько подходов к работе с девиантным, деликвентным и аддиктивным поведением, которые строятся на принципах нахождения собственного ресурса, развития навыков социального взаимодействия и расширения кругозора [6, с. 47].

Например, авторский проект «Процесс самопознания: творческие альтернативы для молодежи, подверженной риску» доктора Харви Милкмана, ведущего исследователя и профессора Столичного университета г. Денвера (США). В рамках проекта с 1992 по 2002 г. была разработана и реализована программа помощи подросткам с проблемным поведением, построенная на основе когнитивно-поведенческой терапии, включая когнитивное реконструирование и приобретение социальных навыков. На протяжении всего процесса коррекции подростка сопровождает кейс-менеджер, от момента выявления проблемы до ее разрешения. Программа ресоциализации подростков с проблемным поведением в объеме 200 часов рассчитана на период от трех месяцев до двух лет, состоит из 32 сессий и делится на несколько этапов [6, с. 43–53; 10].

Важной частью работы в рамках данной программы являются предложенные Харви Милкманом оценки состояния подростка и его готовность ко взаимодействию со специалистами, в частности: мотивация и готовность к изменениям, наличие, а также уровень употребления алкоголя и наркотических веществ, включая злоупотребление ими, текущие жизненные проблемы и т. д.

Специалисты отмечают, что результат КПТ зависит не только от внутренней мотивации подростка, навыков и квалификации специалистов, работающих с подопечным. Взаимодействие специалиста и клиента / пациента основано на активном и глубоком сотрудничестве, предполагающем их совместную ответственность за определение целей и задач, обмен мнениями и отзывами и применение когнитивно-поведенческих методик в повседневной жизни.

Основа программы менторинга по проекту «Экосистема детства» опирается на зарубежный опыт и отечественные исследования. Опыт ее апробации позволяет на уровне анализа отдельных кейсов сопровождения подтвердить некоторые ожидаемые эффекты и правильность концепта и технологического наполнения программы, которые приведены далее.

Ментор — это волонтер-специалист, имеющий базовое психологическое и/или педагогическое образование, прошедший специальное обучение по программе менторинга в проекте «Экосистема детства», находящийся вне системы интерната, выполняющий функции безопасного взрослого, оказывающего деятельную поддержку ребенку, может в случае необходимости оказать оперативную помощь; осуществляет сопровождение на этапе пребывания в учреждении интернатного типа и в постинтернате. Такой формат внешнего участия возможен благодаря коллаборации учреждений для детей-сирот с некоммерческими организациями и вузами.

Примером такого сотрудничества и стал проект «Экосистема детства» [8], реализующий в 2020–2021 году на базе четырех ЦССВ г. Москвы модель многоуровневой системы профилактики отклоняющегося поведения. Третичный уровень профилактики обеспечивает индивидуальное профессионально-личностное сопровождение подростков с множественными рисками по программе менторинга с участием специалистов и волонтеров проекта «Экосистема детства», сотрудников ЦССВ и самих воспитанников.

Подопечными ментора становятся дети (подростки), у которых есть ряд сложностей в поведении, учебе или в общении с социумом, часто подверженные аддикциям и имеющие тенденцию к самовольным уходам, но при этом в целом обладающие внутренними ресурсами и мотивацией к самоизменению. Возрастные границы для вступления в программу — 12–18 лет. К сожалению, ограничивающим фактором для применения менторинга является наличие выраженных психиатрических особенностей у несовершеннолетнего, так как они исключают возможность выполнения ряда принципов. Прежде всего, принципа ответственности (в рамках которого воспитанник берет ответственность за свои действия и решения на себя, хотя во многом опирается на ментора при их выполнении). В нашем проекте роль ментора выполняют волонтеры — специалисты или старшекурсники МГППУ.

Базовыми принципами работы ментора в проекте «Экосистема детства» являются:

- *уважение к себе, своей работе, коллегам и подопечному.* Это является основой для всех остальных принципов;

- *соблюдение принципа субъектности ребенка в процессе реабилитации.* Подросток-подопечный — полноценный активный участник проекта, имеющий право на свое мнение;
- *добровольность участия.* Ментор и подопечный участвуют в программе добровольно, так как практика насильственного участия полностью обесценивает весь процесс, во многом делая его бессмысленным;
- *ответственность.* Все участники ситуации несут ответственность за свои действия и слова, что позволяет выстраивать работу, исходя из медиативного, восстановительного подхода, который кажется нам более эффективным, чем концепция наказания;
- *конфиденциальность* (кроме случаев, напрямую угрожающих жизни и здоровью подопечного и/или окружающих);
- *профессионализм.* Менторы обязаны регулярно посещать супервизию и интервизию, повышать свою квалификацию.

Работа ментора реализуется в несколько **этапов**.

1. Первый этап включает в себя знакомство с будущим подопечным, ознакомление с его биографией, с результатами психолого-социальной диагностики, а также знакомство ментора с площадкой, установление контакта с коллегами. Их участие будет особенно важно, так как, по нашему мнению, для успешной реабилитации (хотя до сих пор среди членов команды есть дискуссия на тему, осуществляется ли таким образом профилактика (первичная / вторичная / третичная), реабилитация или абилитация; этот вопрос находится все еще в процессе осмысления) очень важна благоприятная, гибкая, поддерживающая среда.

2. Второй этап работы включает в себя проведение консилиума, или совета профилактики. В нашей модели эта форма коллективного решения судьбы проблемного подростка осуществляется с применением восстановительной технологии «Круг сообщества» [7]. Консилиум «Экосистемы детства» включает два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе проводится первый Круг, в котором участвуют только ментор, специалисты и воспитатели ЦССВ, непосредственно работающие с ребенком. Это возможность узнать максимально много о ребенке с различных точек зрения на него (в Круге принимают участие все причастные к процессу воспитания лица). В ходе работы Круга выясняется, какие основные проблемы видят в поведении ребенка сотрудники ЦССВ, какие ожидания от сотрудничества с ментором со стороны организации, а также кто из сотрудников учреждения интернатного типа и в каком формате может стать дополнительным ресурсом для процесса реабилитации подопечного. Результатом проведения этого этапа становится установление узкого круга лиц, которые будут принимать участие в работе второго Круга — уже с участием самого подростка.

Второй Круг проходит вместе с подростком, он дает возможность услышать подопечного всем участникам процесса, понять его ожидания и желания, которые становятся базой для разработки маршрута реабилитации. Вычленяются несколько направлений, которые на данный момент требуют поддержки ментора и специалистов учреждения интернатного типа, затем прописываются конкретные шаги, которые будут реализовываться ребенком вместе с ментором и специалистами из ЦССВ, в зависимости от задач, решаемых в этом направлении. Важно понимать, что любое действие ментора и сотрудника ЦССВ должно происходить только при добровольном согласии подопечного, в любом другом случае невозможно выстроить эффективную модель сотрудничества. В результате проведения второго Круга прописываются конкретные мероприятия, устанавливаются сроки исполнения и лица, принимающие участие в реализации мероприятий [7].

3. Третий этап. Закончен подготовительный процесс и начата работа непосредственно с ребенком. Со всеми воспитанниками процесс сопровождения ведется в той мере, как решает подросток с ментором, но в рамках заявленной программы. Последний встречается / общается с подопечным минимум 1 раз в неделю, очно и/или онлайн. Волонтер-ментор общается с ребенком, организует с ним общую совместную деятельность, направляет его в сложных ситуациях (например, отвечая на вопрос «Как оплачивать ЖКХ?», «Как перестать себя ранить, если мне очень

больно в душе?»). Также начинается предметная работа с аддикциями подопечного или привлечение специалистов по психическому здоровью при запросе. Ментор подводит подопечного к осознанию, что нужна профессиональная помощь, и организывает встречу подопечного со специалистами проекта «Экосистема детства», ведущими работу с данными проблемами (психотерапевт, клинический психолог, нарколог), и сопровождает процесс общения. В качестве основы может использоваться разработанная в проекте форма рефлексивного дневника «Рабочая тетрадь участника программы менторинга» и «Дневник ментора». В рабочей тетради используются планинги, динамические шкалы самооценки различных состояний, навыков, ситуаций, с которыми сталкивается воспитанник, мотивирующие тексты, рисованные истории и проективные шаблоны для типичных или индивидуальных проблем в жанре комиксов и другие приемы для рефлексивной проработки и фиксации динамики изменений.

4. Завершение общения. На финальных встречах ментор бережно обсуждает с подопечным его чувства, итоги работы, ожидания и планы. Возможна смена ментора, но тоже при продуманном процессе этой перемены. Так как ментор в какой-то момент для своего подопечного становится значимым взрослым, то прерывать это общение резко нельзя.

Параллельно с 1 этапом происходит процедура диагностики, которая позволяет лучше понять глубинные процессы сложного для окружающих поведения ребенка. По принятым этическим нормам проекта ментор не может проводить тестирование своего подопечного, поскольку не может находиться в экспертной позиции по отношению к нему.

В рамках проведенной первичной диагностики воспитанников ЦССВ в группы риска вошли респонденты, чьи результаты значительно отличаются от средних по выборке хотя бы по одному из исследуемых параметров, критические или пограничные значения которых подтверждают гипотезу проекта о необходимости внедрения программы менторинга. В целом по выборке воспитанников ЦССВ (более 150 чел.) выявлены следующие особенности:

- средний уровень включенности в социум (шкала социального остракизма);
- средний уровень нарушения потребностей (шкала нарушенных потребностей);
- преобладает средний и высокий уровень самооценки и средний и высокий уровень притязаний (методика Дембо — Рубинштейн);
- средний уровень мотивации к одобрению (опросник Кроуна — Марлоу);
- по методике «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) выявляются: умеренная тенденция выдавать социально желаемые ответы, конформные установки, склонность следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, низкие значения по шкалам склонности к аддиктивному и самоповреждающему (саморазрушающему) поведению;
- кроме того, выявляется невыраженность агрессивных тенденций на фоне жесткого самоконтроля любых поведенческих, эмоциональных реакций, чувственных влечений;
- при исследовании по методике психологической диагностики способов совладения со стрессовыми проблемами Лазаруса предпочтительной копинг-стратегией является «бегство-избегание».

Подробнее процесс и результаты диагностики отражены в работах коллег, ведущих это направление.

Приведенный ниже кейс позволит чуть глубже понять специфику сопровождения подростка ментором.

Девушка, 16 лет, находится в ЦССВ около 2 лет из-за выявления факта жестокого обращения в семье. Ниже ее ответ на вопрос «Ты сейчас общаешься с ментором. Каковы твои впечатления?» (оригинальный стиль сохранен):

«До работы с ментором я много из-за чего загонялась, что приводило меня в дизмораль в самой себе. Когда я начинала общаться с ментором, он не старался влиять на меня и, так сказать, лезть в мою жизнь, он аккуратно находил подход и спрашивал, о чем можно говорить и

спрашивать, что мне, в общем, понравилось, и таким образом я смогла довериться данному человеку. Долгое время я хотела поработать с психологом, но каждый раз люди меня пугали, в этот раз мне повезло, и я очень рада, что существуют такие люди «менторы».

После знакомства с моим ментором мне стало спокойней, я разрешила большую часть своих проблем и научилась более открыто говорить о своих проблемах и чувствах. У меня сложилось мнение, что ментор это лучше, чем психолог, поскольку ментор, так сказать, представляет собой какого-то знакомого, а не человека, для которого ты просто работа и не более».

Сам ментор, общающийся с девушкой (ведет подопечную полгода), пишет следующее: «Поначалу она была от меня немножко закрыта, а потом начала интересоваться той работой, которую я с ней хотел бы провести. Был период, когда работа шла активно, но затем она закрывалась, и я искал способы, как можно снять эти барьеры. Постепенно в ходе кропотливой и терпеливой работы пришло доверие, и закрываться от меня она уже не хочет. У нее было множество трудностей с социализацией, личных проблем и прочего. Главное, что сейчас ей гораздо проще общаться, выражать себя, она перестала быть такой зажатой и закрытой, и это я наблюдаю как в ходе работы с ней, так и с ее слов. На данный момент работа продолжается, и позитивные изменения глобальны по сравнению с тем, что было».

Поскольку проблемы подопечных ментора всегда носят множественный характер и требуют от него высокой профессиональной квалификации (в отличие от наставников, работающих в режиме личностного, дружеского общения), в программу подготовки «Экосистема детства» входят такие блоки как:

- проблемы социализации детей и подростков в условиях институционального проживания;
- профилактика социальных рисков детства (девиантное, аддиктивное поведение и др.);
- диагностика рисков, исследование скрытых механизмов девиантного поведения;
- направления профессионально-личностного сопровождения: менторинг, кейс-менеджмент, психологическая помощь;
- программы профилактики трех уровней:
 - а) первичной профилактики (методики формирования навыков нормативного поведения и саморегуляции «Умелый класс», «Сила народной игры» и др.),
 - б) вторичной профилактики на основе выявленных проблем (восстановительные программы в проблемных и конфликтных ситуациях, медиация сверстников и др.),
 - в) 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 [8].

На следующем этапе апробации модели «Экосистема детства» программа менторинга для ЦССВ, ее методология, система обучения будут развиваться на основе анализа данных повторной диагностики и анализа мониторинга и экспертных оценок участников. Выращивание новых технологий создает также потребность в прояснении вопросов, которые возникли в ходе пилотажа: чем менторинг отличается от других форм наставничества; какое место занимают в процессе менторинга реабилитация и абилитация; какие риски и ресурсы есть при реализации программы для площадок, волонтеров, подопечных и т. д.

Тем не менее, уже по итогам первого года апробации имеющиеся данные о динамике поведения уже включенных в программу воспитанников (таких более 10, есть подробные описания кейсов сопровождения с анализом рабочих тетрадей, дневников менторов, результатов диагностики и протоколов наблюдения специалистами ЦССВ) говорят об ее эффективности, что, безусловно, не исключает необходимости ее дальнейшей доработки.

Литература

1. Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярев А.В. К вопросу обоснования модели профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. Том 4. № 2. С. 1–14. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53517.shtml (дата обращения: 23.10.2021).
2. Богданович Н.В., Чернушевич В.А. Деятельностная модель юридического психолога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 4. С. 85–94. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65728.shtml (дата обращения: 10.10.2021).
3. Вестник восстановительной юстиции. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. 2018. № 15. 246 с.
4. Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2020. 295 с.
5. Лишин О.В., Лишина А.К. Норма и патология личностного развития (основы профилактики и коррекции): Монография. М.: Academia АПК и ППРО, 2009. 314 с.
6. Профилактика и коррекция девиантного (аддиктивного, противоправного) поведения несовершеннолетних: проблемы, методы, технологии / авторы-составители: Н.Л. Хананашвили, Р.В. Чиркина. М., 2016. 80 с.
7. 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
8. 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 [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n3/from_editor.shtml (дата обращения: 10.10.2021).
9. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением: почему возникают? Как помочь? / Зарецкий В.К. [и др.]. М.: Форум, 2011. 208 с.
10. Milkman H. B., Wanberg K. W. Criminal conduct and substance abuse treatment for adolescents: pathways to self-discovery and change: the provider's guide. 2nd ed. 2012. 648 p.
11. Wright J. H., Brown G. K., Thase M. E., Basco M. R. Learning cognitive-behavioral therapy: An illustrated guide. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2006.
12. Young E. Iceland knows how to stop teen substance abuse but the rest of the world isn't listening [Электронный ресурс]. 2017 // Mosaic. URL: <https://mosaicscience.com/story/iceland-prevent-teen-substance-abuse/> (дата обращения: 10.10.2021).

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Degtyarev A.V. K voprosu obosnovaniya modeli professional'noi deyatel'nosti = To the question of justification of the model of the professional activity of legal psychologist [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012. Vol. 4, no. 2, pp. 1–14. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53517.shtml (Accessed 23.10.2021). (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bogdanovich N.V., Chernushevich V.A. Deyatel'nostnaya model' yuridicheskogo psikhologa = The activity model of legal psychologist [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 5, no. 4, pp. 85–94. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65728.shtml (Accessed 10.10.2021). (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Vestnik vosstanovitel'noi yustitsii = Bulletin of Restorative Justice. Vosstanovitel'nye programmy v rabote s det'mi i sem'yami, nakhodyashchimisya v trudnoi zhiznennoi situatsii, 2018, no. 15. 246 p. (In Russ.).
4. Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii". Sbornik tezisev uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: MGPPU Publ., 2020. 295 p. (In Russ.).

5. Lishin O.V., Lishina A.K. Norma i patologiya lichnostnogo razvitiya (osnovy profilaktiki i korrektsii): Monografiya. Moscow: Academia APK i PPRO Publ., 2009. 314 p. (In Russ.).
6. Khananashvili N.L., Chirkina R.V. Profilaktika i korrektsiya deviantnogo (addiktivnogo, protivopravnogo) povedeniya nesovershennoletnikh: problemy, metody, tekhnologii. Moscow, 2016. 80 p. (In Russ.).
7. Putintseva N.V., Vlasova N.V. Vosstanovitel'naya programma "Krug soobshchestva" v profilaktike deviantnogo povedeniya podrostkov v usloviyakh TsSSV = Rehabilitation Program "Circle of Community" in the Prevention of Deviant Behavior in Adolescents in the Center for the Promotion of Family Education [Elektronnyi resurs]. *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.).
8. Semya G.V., Ivannikov V.A., Chirkina R.V. K voprosu obosnovaniya sistemnoi modeli profilaktiki sotsial'nykh riskov v organizatsiyakh dlya detei-sirot I detei, ostavshihksya bez popecheniya roditel'ei = On the Issue of Substantiating a Systemic Model for the Prevention of Social Risks in Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n3/from_editor.shtml (Accessed 10.10.2021). (In Russ.).
9. Zaretsky V.K. et al. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem: pochemu voznikayut? Kak pomoch'?. Moscow: Formum, 2011. 208 p. (In Russ.).
10. Milkman H. B., Wanberg K. W. Criminal conduct and substance abuse treatment for adolescents: pathways to self-discovery and change: the provider's guide. 2nd ed. 2012. 648 p.
11. Wright J. H., Brown G. K., Thase M. E., Basco M. R. Learning cognitive-behavioral therapy: An illustrated guide. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2006.
12. Young E. Iceland knows how to stop teen substance abuse but the rest of the world isn't listening [Elektronnyi resurs]. 2017. *Mosaic*. URL: <https://mosaicscience.com/story/iceland-prevent-teen-substance-abuse/> (Accessed 10.10.2021).

Информация об авторах

Горина Анастасия Львовна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Луньков Даниил Русланович

психолог, Центр содействия семейному воспитанию № 1 (ГБУ ЦССВ № 1), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-6415>, e-mail: lunkov_98@mail.ru

Сергеева Екатерина Сергеевна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1807-684X>, e-mail: sergeeva.katerina1227@mail.ru

Трусович Наталья Владимировна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-7893>, e-mail: natka-krim@mail.ru

Information about the authors

Anastasia L. Gorina

Graduate Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9495-2381>, e-mail: gorinanastasia@yandex.ru

Daniil R. Lunkov

Psychologist, Center for the Promotion of Family Education No. 1, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-6415>, e-mail: lunkov_98@mail.ru

Ekaterina S. Sergeeva

Graduate Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1807-684X>, e-mail: sergeeva.katerina1227@mail.ru

Natalya V. Trusovich

Graduate Student, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-7893>, e-mail: natka-krim@mail.ru

Получена 20.11.2021

Received 20.11.2021

Принята в печать 20.12.2021

Accepted 20.12.2021

Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Development of Regional Practices of Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs

Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико- фонематическим недоразвитием речи

Сыченко Ю.А.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, e-mail: julija-2016@bk.ru

Кулыгина О.С.

Детский сад «Ладушки» (МДОУ «Детский сад «Ладушки»), г. Качканар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3661-8753>, e-mail: olgakulygina@mail.ru

Работа направлена на выявление психологических особенностей детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР). Психологические характеристики детей с ФФНР рассматриваются в связи с подготовкой к школьному обучению. В ходе исследования проверялась гипотеза: существуют значимые различия в выраженности психологических характеристик у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР и нормативным речевым развитием; структура корреляционных взаимосвязей психологических характеристик в исследуемых группах детей различается. В выборку были включены дети с ФФНР (N=30) и дети с нормативным речевым развитием (N=30). Сбор данных производился при помощи методики экспресс-диагностики Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко и теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Результаты исследования показали, что различия между детьми с ФФНР и нормативным речевым развитием проявились на уровне статистической тенденции по двум параметрам. Дети с ФФНР уступают сверстникам с нормативным речевым развитием в произвольности ($p=0,052$), но имеют перед ними небольшое преимущество в эмоциональной сфере за счет более низкого уровня тревожности ($p=0,083$). Корреляционный анализ подтвердил предположение, что структура корреляционных взаимосвязей психологических характеристик в исследуемых группах детей различается. В заключение определены психологические условия успешной адаптации к школе детей с ФФНР: развитие произвольности, внимания, логического мышления, формирование адекватной самооценки.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нормативное речевое развитие, дети старшего дошкольного возраста, психологическая готовность к школе.

Для цитаты: Сыченко Ю.А., Кулыгина О.С. Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 88–96. DOI:10.17759/bppe.2021180309

Psychological Characteristics of Older Preschool Children with Phonetic and Phonemic Speech Underdevelopment

Yulia A. Sychenko

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, e-mail: julija-2016@bk.ru

Olga S. Kulygina

Kindergarten "Ladushki", Kachkanar, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3661-8753>, e-mail: olgakulygina@mail.ru

The study aims to define the psychological characteristics of preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment (FFSU). The psychological characteristics of children with FFSU are considered in connection with the preparation for school education. The hypothesis was tested: the psychological characteristics of children with FFSU significantly differ from the psychological characteristics of children with normative speech development; the structure of the correlations of psychological characteristics in the studied groups of children is different. The sample included children with FFSU (N = 30) and children with normative speech development (N = 30). Research methods were the Method of Express Diagnostics by N.N. Pavlova, L.G. Rudenko and Test of Anxiety by R. Tammler, M. Dorkey and V. Amen. The study results showed that the differences between children with FFSU and normative speech development manifested themselves at the level of a statistical trend in two parameters. Children with FFSU are inferior to their peers with normative speech development in arbitrariness ($p = 0.052$), but have a slight advantage over them in the emotional sphere due to a lower level of anxiety ($p = 0.083$). Correlation analysis confirmed the assumption that the structure of correlation relationships of psychological characteristics in the studied groups of children is different. In conclusion, the psychological conditions for the successful adaptation of children with FFSU to school are determined: the development of arbitrariness, attention, logical thinking, the formation of adequate self-esteem.

Keywords: *phonetic and phonemic speech underdevelopment, normative speech development, children of senior preschool age, psychological readiness for school.*

For citation: Sychenko Yu.A., Kulygina O.S. Psychological Characteristics of Preschool Children with Phonetic and Phonemic Speech Underdevelopment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 88–96. DOI:10.17759/bppe.2021180409 (In Russ.).

Введение

Недостаточная речевая деятельность в период дошкольного детства неизбежно оставляет след в развитии всех сторон психики и может отражаться на состоянии сенсорной, познавательной, эмоционально-волевой сфер ребенка. При переходе в младший школьный возраст дети с недоразвитием речи сталкиваются с многочисленными трудностями освоения школьной программы. Как указывает Н.С. Жукова, с каждым годом количество детей с речевыми нарушениями в общеобразовательных школах растет, и они испытывают значительные трудности в обучении [5].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи является довольно распространенным нарушением речи и встречается у 20–25% детей с речевыми нарушениями [11]. По сравнению с детьми, имеющими серьезные речевые нарушения, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обычно мало выделяются среди своих сверстников и поэтому не вызывают особой тревоги у родителей. Они поступают в общеобразовательную школу, где сталкиваются с трудностями в учебе: с трудом овладевают письмом и чтением [1; 12; 15], не успевают за темпом работы класса и могут попасть в разряд неуспевающих. Кроме того, возможны и трудности в выстраивании отношений со сверстниками: они имеют низкую потребность в общении со сверстниками, часто проявляя агрессивность, эгоцентричность, конфликтность, негативизм [3].

Помощь детям с недоразвитием речи заключается не только в своевременной коррекции речи, но и в мониторинге психологических особенностей, возникающих вследствие речевого недоразвития и психологическом сопровождении таких детей в процессе подготовки к школе и в течение первых лет школьного обучения.

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении психологических особенностей детей дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее ФФНР) — это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [6]. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. Среди них встречаются дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Характерным для детей с ФФНР является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но и сопровождаются недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается [7]. Изменения в психической сфере могут проявиться в повышенной раздражительности, возбудимости, замкнутости, негативизме, застенчивости, нерешительности, чувстве неполноценности [10]. Поэтому, помимо устранения речевого недочета, таким детям необходимы специальные занятия с педагогом-психологом.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование психологических особенностей детей с ФФНР проводилось с воспитанниками МДОУ «Детский сад «Ладушки»» города Качканар Свердловской области [8].

В выборку были включены воспитанники подготовительных групп общего развития (30 детей с нормативным речевым развитием) и логопедических групп (30 детей с ФФНР).

Сбор данных производился при помощи:

- методики экспресс-диагностики Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко, включающей субтесты, диагностирующие самооценку, мелкую моторику, интеллектуальную готовность ребенка к школе, произвольность [13];
- теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [16].

Учитывая, что исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста, методики подбирались таким образом, чтобы можно было изучить различные компоненты психологической готовности ребенка к школе: первая из названных методик позволяет диагностировать интеллектуальную готовность, личностно-социальную готовность (субтест «Лесенка», диагностирующий самооценку), эмоционально-волевою готовность (субтесты, диагностирующие произвольность); вторая методика диагностирует тревожность как один из показателей эмоционально-волевой готовности к школе.

В ходе исследования проверялась гипотеза, включающая следующие положения:

- существуют значимые различия в выраженности психологических характеристик у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР и нормативным речевым развитием;
- структура корреляционных взаимосвязей психологических характеристик у детей с ФФНР отличается от структуры корреляционных взаимосвязей в группе детей с нормативным речевым развитием.

Математико-статистическая обработка данных производилась с использованием U-критерия Манна — Уитни при сравнительном анализе и коэффициента корреляции Спирмена при корреляционном анализе.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ не выявил статистически значимых различий ни по одной из изучаемых психологических характеристик. Однако, по двум параметрам различия между детьми с ФФНР и детьми с нормативным речевым развитием проявились на уровне статистической тенденции.

Во-первых, дети с ФФНР уступают сверстникам в развитии произвольности ($U=329,0$; $p=0,052$). Формирование произвольности, играющее важную роль в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеет особое значение для детей с ФФНР, поскольку развитие регуляторных функций является предиктором успешности освоения навыков чтения и письма [8]. Кроме того, произвольность обеспечивает способность ребенка напряженно трудиться, делая то, что от него требует учеба и режим школьной жизни. Поэтому обучение детей с ФФНР, имеющих тенденцию к более слабому развитию произвольности по сравнению со сверстниками, требует от учителя особого подхода, помощи ребенку в формировании произвольности поведения.

Во-вторых, дети с ФФНР обладают более низкими показателями тревожности по сравнению со сверстниками с нормативным речевым развитием ($U=334,0$; $p=0,083$). Это неожиданный результат, поскольку есть многочисленные данные, указывающие на отклонения в эмоциональной сфере у детей с нарушениями речи, проявляющиеся в виде раздражительности, повышенной возбудимости и тревожности [2; 4; 14]. По нашему мнению, сравнительно низкий уровень тревожности у детей с ФФНР может быть связан, во-первых, с относительно легким характером речевого нарушения. Во-вторых, это может быть результатом оптимально построенного образовательного процесса в логопедических группах детского сада, где занятия проводятся так, чтобы обеспечить положительный эмоциональный настрой и не вызывать у ребенка тревоги. Поэтому задания, которые дает взрослый, воспринимаются детьми спокойно и позитивно. Сравнительно слабое проявление тревожности может быть благоприятным условием для школьной адаптации детей с ФФНР.

Таким образом, результаты сравнительного анализа показывают, что дети с ОНР по волевому компоненту немного уступают сверстникам с нормативным речевым развитием, а по эмоциональному имеют перед ними небольшое преимущество.

Корреляционный анализ был проведен отдельно в подвыборке детей с ФФНР (рис. 1) и в подвыборке детей с нормативным речевым развитием (рис. 2).

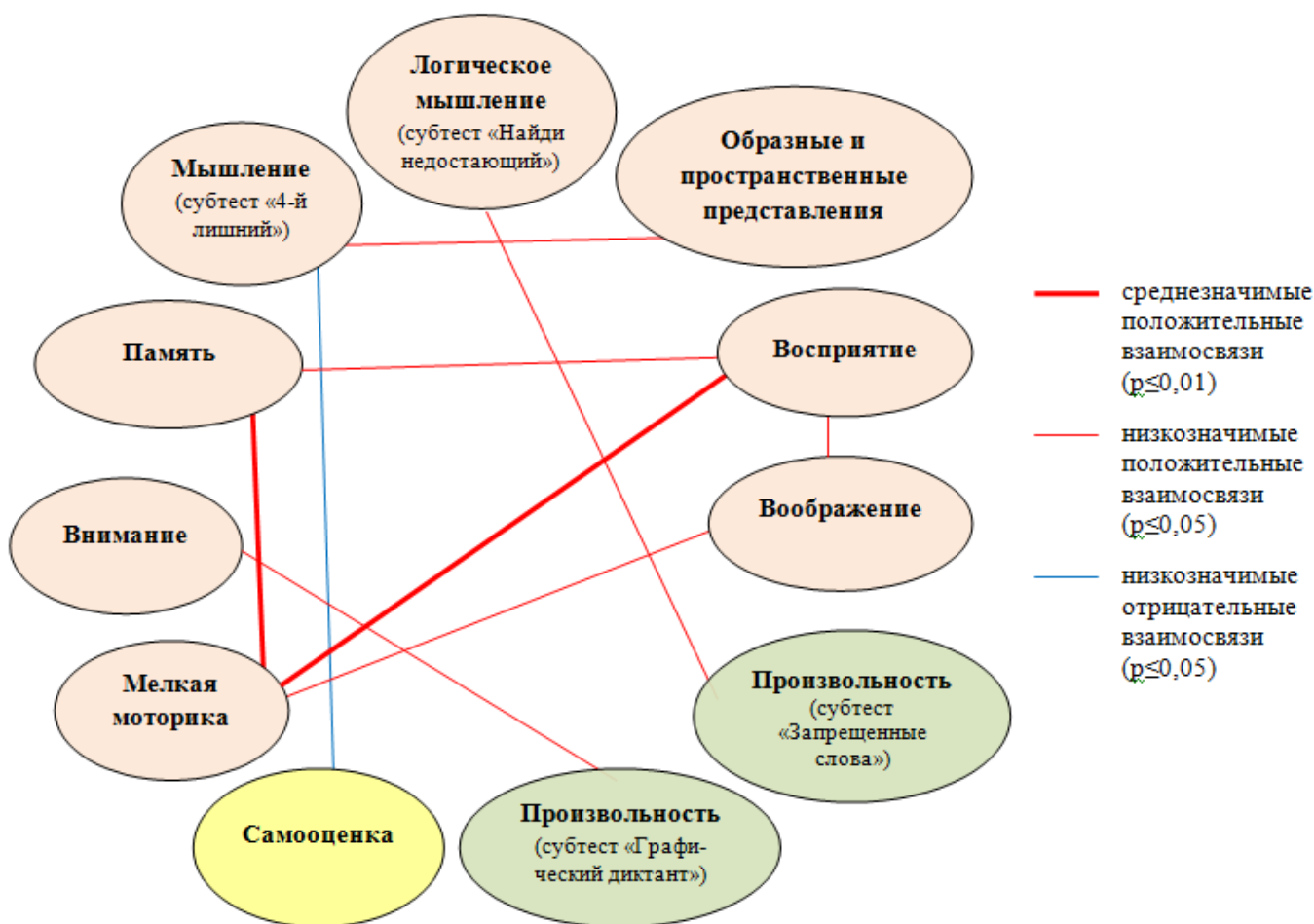


Рис. 1. Корреляционная плеяда психологических характеристик детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В подвыборке детей с ФФНР корреляционные взаимосвязи выявились между психологическими характеристиками, относящимися ко всем компонентам психологической готовности к школе:

- интеллектуальная готовность (внимание, память, мышление, образные и пространственные представления, восприятие, воображение);
- личностно-социальная готовность (самооценка);
- эмоционально-волевая готовность (произвольность).

Так, в частности, самооценка как элемент личностно-социальной готовности отрицательно взаимосвязана с мышлением как элементом интеллектуальной готовности к обучению в школе ($r = -0,454$; $p = 0,012$). Чем выше самооценка ребенка, тем хуже он справляется с заданиями, требующими логического мышления, и наоборот. Учитывая, что для детей старшего дошкольного возраста нормой является достаточно высокая самооценка, с заданиями на логическое мышление хуже справляются дети, у которых, вероятно, самооценка неадекватно завышена.

Произвольность как элемент эмоционально-волевой готовности к школе положительно взаимосвязана с такими элементами интеллектуальной готовности, как внимание ($r = 0,432$; $p = 0,017$) и логическое мышление ($r = 0,372$; $p = 0,043$). Чем более произвольно поведение, тем выше уровень развития произвольного внимания. То же можно утверждать и по поводу логического мышления: чем лучше оно развито, тем в большей степени произвольно поведение ребенка. Вероятно, развитое логическое мышление позволяет ребенку яснее понимать цель учебного задания и намечать пути ее достижения. Это положительно сказывается на способности к волевому, произвольному поведению.

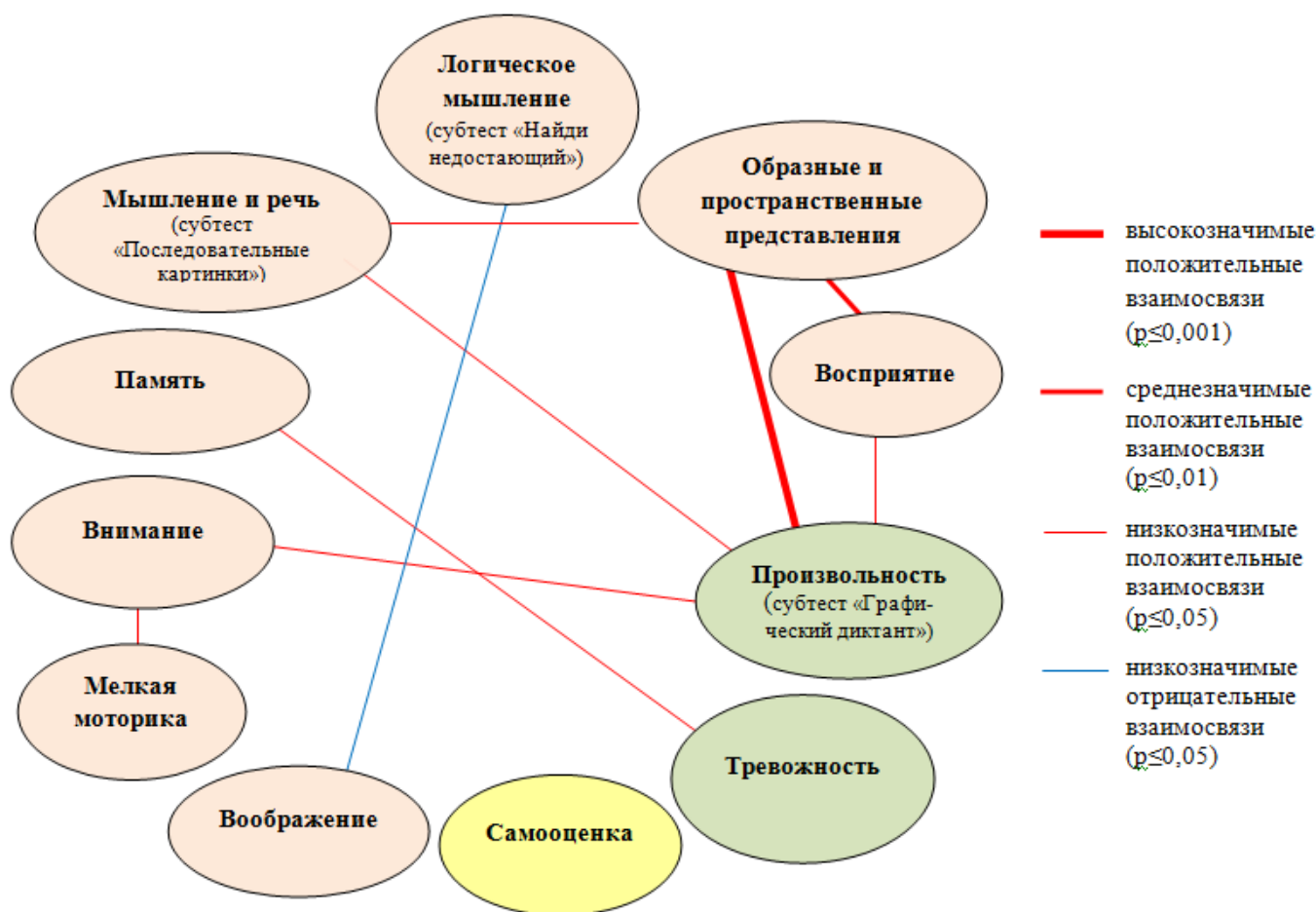


Рис. 2. Корреляционная плеяда психологических характеристик детей с нормативным речевым развитием

В подвыборке детей с нормативным речевым развитием (рис. 2) корреляционные взаимосвязи выявились между психологическими характеристиками, относящимися только к двум компонентам психологической готовности к школе:

- интеллектуальная готовность (внимание, память, мышление, образные и пространственные представления, восприятие, воображение);
- эмоционально-волевая готовность (тревожность, произвольность).

Самооценка как элемент личностно-социальной готовности к школьному обучению оказалась не взаимосвязанной ни с одним компонентом психологической готовности к школе. Вероятно, дети с нормативным речевым развитием могут быть одинаково хорошо готовы к школьному обучению вне зависимости от уровня их самооценки.

В группе детей с нормативным речевым развитием произвольность оказалась связана с интеллектуальной готовностью большим количеством взаимосвязей. В группе детей с ФФНР произвольность связана только с вниманием и мышлением, а в подвыборке детей с нормативным речевым развитием она оказалась взаимосвязанной еще с восприятием ($r=0,447$; $p=0,013$) и пространственными и образными представлениями ($r=0,638$; $p=0,001$). Последние две взаимосвязи положительные, то есть чем лучше развита произвольность, тем успешнее ребенок справляется с заданиями, требующими создания целостного зрительного образа из множества отдельных деталей, тем более точное и детализированное изображение он может нарисовать. Вероятно, у детей с нормативным речевым развитием такие задания вызывают затруднения, и успешнее с ними справляются дети с более высоким уровнем произвольности, которые способны приложить воле-

вые усилия для подробной детализации изображения или для объединения множества разрозненных деталей в единый зрительный образ. В то же время, дети с ФФНР, по всей видимости, легче справляются с заданиями, основанными на зрительном восприятии, им в меньшей степени требуется подключение волевого контроля, поэтому в подвыборке детей с ФФНР не выявились взаимосвязи между произвольностью и восприятием, между произвольностью и образными представлениями.

Таким образом, в группе детей с нормативным речевым развитием структура корреляционных взаимосвязей характеризуется:

- существованием взаимосвязей только между интеллектуальной и эмоционально-волевой готовностью к обучению в школе;
- отсутствием взаимосвязей самооценки (показатель личностно-социальной готовности) с другими компонентами психологической готовности к школе, что, вероятно, свидетельствует о том, что дети с нормативным речевым развитием могут быть одинаково хорошо готовы к школьному обучению вне зависимости от уровня их самооценки, в то время как у детей с ФФНР самооценка может играть более существенную роль в формировании готовности к школе.

Выводы

1. Различия между детьми с ФФНР и детьми с нормативным речевым развитием в изученных психологических характеристиках незначительны, проявляются лишь на уровне статистической тенденции. По всей видимости, относительно легкий характер недоразвития речи не оказывает значительного воздействия на неречевые психологические особенности детей.

2. Дети с ФФНР по волевому компоненту психологической готовности к школе немного уступают сверстникам с нормативным речевым развитием, а по эмоциональному имеют перед ними небольшое преимущество. Первое из выявленных различий служит фактором, потенциально затрудняющим адаптацию ребенка с ФФНР к школьному обучению, второе — создает благоприятные условия для адаптации.

3. Развитие произвольности, внимания и логического мышления, формирование адекватной самооценки у детей с ФФНР позволит обеспечить психологические условия успешной адаптации детей к обучению в школе.

Литература

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 1. 10 с. doi:10.26795/2307-1281-2019-7-1-10
2. Балашова В.П. Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Молодой ученый. 2016. № 2. С. 767–770.
3. Гребенникова Е.В., Шелехов И.Л., Шелкунова А.Ф. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2018. № 4 (22). С. 18–26. doi:10.23951/2307-6127-2018-4-18-26
4. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Белобородова Н.В. Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 121–126.
5. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. Екатеринбург, 2008. 316 с.
6. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием: Пособие для логопедов. 2-е изд. М.: Гном и Д, 2005. 96 с.

7. *Калмыкова И.Р.* Таинственный мир звуков. Фонетика и культура речи в играх и упражнениях. Ярославль: Академия развития, 1998. 240 с.
8. *Кулыгина О.С.* Психологическая готовность к школе детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, 2018. 76 с.
9. Лексические показатели развития речи у дошкольников с разным уровнем саморегуляции / Алмазова О.В. [и др.] // Современное дошкольное образование. 2018. № 8 (90). С. 54–61. doi:10.24411/1997-9657-2018-10035
10. *Лопухина И.С.* Логопедия. М.: Аквариум, 2001. 135 с.
11. *Маяцкая Н.К.* К проблеме фонетико-фонематического недоразвития дошкольников // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 1-2. С. 67–70.
12. *Медведева Е.Ю., Богаткова А.А.* Исследование нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 127–130.
13. *Павлова Н.Н., Руденко Л.Г.* Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. М.: Генезис, 2017. 124 с.
14. *Шпицына Л.М., Волкова Л.С.* Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1993. № 4. С. 8–13.
15. *Яночкина П.С., Медведева Е.Ю.* Использование двигательных техник в работе с детьми дошкольного возраста по коррекции нарушений звукопроизношения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61 (2). С. 280–284.
16. *Ясюкова Л.А.* Методика определения готовности к школе: Методическое руководство. СПб: ИМАТОН, 1999. 179 с.

References

1. Azina E.G., Sorokoumova S.N., Tumanova T.V. Ispol'zovanie ritmizatsii v psikhokorreksionnom razvitii mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya= Usage of rhythm in psychocorrective development of younger schoolchildren with developmental delay in the context of inclusive education. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Vestnik of Minin University, 2019. Vol. 7, no. 1. 10 p. doi:10.26795/2307-1281-2019-7-1-10 (In Russ.).
2. Balashova V. P. Osobennosti razvitiya emotsional'noi sfery detei starshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami rechi. *Molodoi uchenyi* = *Young Scientist*, 2016, no. 2, pp. 767–770 (In Russ.).
3. Grebennikova E.V., Shelekhov I.L., Shelkunova A.F. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami rechi = Social and psychological characteristics of senior preschoolers with speech disorder. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review* = *Pedagogical Review*, 2018, no.4 (22), pp. 18–26. doi:10.23951/2307-6127-2018-4-18-26 (In Russ.).
4. Dolgova V.I., Gol'eva G.Yu., Beloborodova N.V. Issledovanie trevozhnosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 4, pp. 121–126 (In Russ.).
5. Zhukova N. S. Otkloneniya v razvitii detskoj rechi. Ekaterinburg, 2008. 316 p. (In Russ.)
6. Konovalenko V.V., Konovalenko S.V. Frontal'nye logopedicheskie zanyatiya v podgotovitel'noi gruppe dlya detei s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem: Posobie dlya logopedov. 2nd ed. Moscow: Gnom i D, 2005. 96 p. (In Russ.).
7. Kalmykova I.R. Tainstvennyi mir zvukov. Fonetika i kul'tura rechi v igrakh i uprazhneniyakh. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 1998. 240 p. (In Russ.).
8. Kulygina O.S. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole detei starshego doshkol'nogo vozrasta s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem rechi: Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota. Ekaterinburg, 2018. 76 p. (In Russ.).

9. Almazova O.V. et al. Leksicheskie pokazateli razvitiya rechi u doshkol'nikov s raznym urovnem samoregulyatsii = Lexical indicators of speech development in preschool children with different levels of self-regulation. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2018, no. 8 (90), pp. 54–61. doi:10.24411/1997-9657-2018-10035 (In Russ.).
10. Lopukhina I.S. Logopediya. Moscow: Akvarium, 2001. 135 p. (In Russ.).
11. Mayatskaya N.K. K probleme fonetiko-fonemacheskogo nedorazvitiya doshkol'nikov. *Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu*, 2016, no. 1-2, pp. 67–70 (In Russ.).
12. Medvedeva E.Yu., Bogatkova A.A. Issledovanie narushenii fonemacheskoi storony rechi u detei starshego doshkol'nogo vozrasta = Study of violations of the phonematic side of speech in children of senior preschool age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 64 (4), pp. 127–130 (In Russ.).
13. Pavlova N.N., Rudenko L.G. Ekspres-diagnostika v detskom sadu: Komplekt materialov dlya pedagogov-psikhologov detskikh doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii. Moscow: Genezis, 2017. 124 p. (In Russ.).
14. Shipitsyna L.M., Volkova L.S. Nekotorye osobennosti emotsional'no-lichnostnykh kachestv u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. *Defektologiya = Defectology*, 1993, no. 4, pp. 8–13 (In Russ.).
15. Yanochkina P.S., Medvedeva E.Yu. Ispol'zovanie dvigatel'nykh tekhnik v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta po korrektsii narushenii zvukoproiznosheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 61 (2), pp. 280–284 (In Russ.).
16. Yasyukova L.A. Metodika opredeleniya gotovnosti k shkole: Metodicheskoe rukovodstvo. Saint-Petersburg: IMATON, 1999. 179 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Сыченко Юлия Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, департамент психологии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, e-mail: julija-2016@bk.ru

Кулыгина Ольга Сергеевна

воспитатель, детский сад «Ладушки» (МДОУ «Детский сад «Ладушки»), г. Качканар, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3661-8753>, e-mail: olgakulygina@mail.ru

Information about the authors

Yulia A. Sychenko

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5991-3213>, e-mail: julija-2016@bk.ru

Olga S. Kulygina

Educator, Kindergarten “Ladushki”, Kachkanar, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3661-8753>, e-mail: olgakulygina@mail.ru

Получена 20.09.2021

Received 20.09.2021

Принята в печать 20.11.2021

Accepted 20.11.2021

Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Development of Regional Practices of Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs

Построение инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями: рекомендации для специалистов

Войтас С.А.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Рибелка И.В.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

Бразжник Ю.В.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnick@yandex.ru

Миллер А.А.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-3489>, e-mail: arinamiller@gmail.com

Леонова О.И.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Федерация психологов образования России (ФПО России), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

В работе предлагается описание структуры и функций интернет-ресурса модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью для представления лучших практик реабилитации и образования. Обсуждаются актуальные вопросы построения реабилитационно-образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, способствующей активизации личностных ресурсов и преодолению социальной депривации за счет организации детско-взрослых сообществ. Рассматриваются проблемы приобщения детей с ОВЗ и инвалидностью к

совместной деятельности в образовательной и социальной среде, активизации личностных ресурсов, преодоления психологической изоляции семей с детьми с ОВЗ за счет перехода от работы с «дефектом» ребенка к работе с его социальными последствиями, повышения социальной включенности семей с детьми с ОВЗ в сферу образования и занятости, расширения реабилитационных услуг для детей-инвалидов. Учет этих проблем также является необходимым условием повышения профессионализма специалистов учреждений реабилитации и образования в области организации реабилитационно-образовательной среды для детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: реабилитация и образование, ОВЗ, инвалидность, дети, доступная среда, лучшие практики.

Финансирование: работа выполнена в рамках проекта «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» (поддержан Фондом президентских грантов, номер заявки 19-2-001449, 2019 год).

Для цитаты: Войтас С.А., Рибелка И.В., Бражник Ю.В., Миллер А.А., Леонова О.И. Построение инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями: рекомендации для специалистов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 97–127. DOI:10.17759/bpre.2021180410

Building an Innovation Model of Rehabilitation and Educational Space for Students with Special Educational Needs: Recommendations for Specialists

Svetlana A. Voitas

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Inga V. Ribelka

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

Yuliya V. Brazhnik

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnik@yandex.ru

Arina A. Miller

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-3489>, e-mail: arinamiller@gmail.com

Olesya I. Leonova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

The paper proposes a description of the structure and functions of the Internet resource model of the rehabilitation and educational space for children with disabilities to present the best practices of rehabilitation and education. Topical issues of building a rehabilitation and educational environment for children with disabilities and disabilities that contribute to the activation of personal resources and overcoming social deprivation through the organization of children's and adult communities are discussed. The problems of introducing children with disabilities to join activities in the educational and social environment, activating personal resources, overcoming the psychological isolation of families with children with disabilities by moving from working with a child's "defect" to working with its social consequences, increasing social inclusion of families with children with disabilities in education and employment, expansion of rehabilitation services for children with disabilities are considered. Accounting for these problems is also a necessary condition for improving the professionalism of specialists in rehabilitation and education institutions in the field of organizing a rehabilitation and educational environment for children with disabilities.

Keywords: *rehabilitation and education, disability, children, accessible space, best practices.*

Financing: *the work was carried out within the framework of the project "Model of an innovative rehabilitation and educational environment: space of opportunities" (supported by the Presidential Grants Fund, application number 19-2-001449, 2019).*

For citation: Voitas S.A., Ribelka I.V., Brazhnik Yu.V., Miller A.A., Leonova O.I. Building an Innovation Model of Rehabilitation and Educational Space for Students with Special Educational Needs: Recommendations for Specialists. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 97–127. DOI:10.17759/bppe.2021180410 (In Russ.).

Инновационная модель реабилитационно-образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями содержит комплекс необходимых составляющих для продуктивной работы специалистов, обеспечивающих обучение и комплексную реабилитацию детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

В ней подобраны психодиагностические методики, вызывающие доверие профессионального сообщества; даны рекомендации по проведению диагностики психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), диагностики их психического развития, а также условий, которые ухудшают или могут ухудшить их жизненную ситуацию, уточнению реабилитационного (абилитационного) и образовательного потенциала личности в условиях центра реабилитации и образования на основе лучших практик, рекомендации по разработке индивидуальных реабилитационно-образовательных маршрутов детей с ОВЗ и инвалидностью с учетом ограничений, психофизиологических особенностей, способностей и образовательных потребностей, особенностей их реабилитационного (абилитационного) потенциала, а также рекомендации по реализации программ адресной психологической помощи детям с ОВЗ и инвалидностью, что комплексно отража-

ет специфику деятельности специалистов по социальной реабилитации, педагогов и психологов при работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью и их родителями.

В модели предложен механизм описания требований к ответственности специалистов, участвующих в реализации индивидуальных реабилитационных и образовательных маршрутов детей с ОВЗ и инвалидностью, регламент междисциплинарного профессионального взаимодействия специалистов по реализации индивидуальных реабилитационных и образовательных маршрутов детей с ОВЗ и инвалидностью.

Инновационная модель построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью раскрывает порядок и логику психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях меняющейся социальной ситуации развития в связи с введением режима карантина и психологическими эффектами самоизоляции.

В проекте делается акцент на раскрытие моделей междисциплинарного взаимодействия в практике реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью. В рамках реализации модели обоснована инновационная стратегия реабилитационной помощи, предусматривающая построение интегративного подхода в процессе реабилитации и образования, включающая в качестве взаимосвязанных и взаимодополняющих социально-психологическое, образовательное и медико-профилактическое направления деятельности.

Интернет-ресурс инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями: <https://rospsey.ru/disabilities>

1. Руководство по описанию практик реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью на основе стандарта доказательности социальных практик в сфере детства

Введение

С целью выявления и распространения научно обоснованных практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых в учреждениях реабилитации и образования, и в рамках проекта по созданию инновационной модели реабилитационно-образовательной среды «Пространство возможностей» общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» совместно с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» и секцией «Образование в интересах детей» Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере осуществляют прием и проведение экспертного анализа региональных практик реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Настоящее руководство предназначается для учреждений реабилитации и образования. В руководстве на основе стандарта доказательности социальных практик в сфере детства¹ сформулированы требования к порядку описания, срокам и порядку экспертизы практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью.

Под практикой организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью понимается система взаимосвязанных действий, направленных на достижение основных задач реабилитационной помощи: активизация личностных ресурсов детей с ОВЗ и инвалидностью, преодоление социальной депривации, расширение возможностей их жизнедеятельности, продуктивность социальных взаимодействий и детско-взрослых общностей, повышение уровня субъективного переживания качества жизни, социальная включенность семей с детьми с ОВЗ в сферу образования и занятости.

В качестве практики предполагается любой формат реализации комплекса профессиональных действий (программа, технология, метод и пр.), приводящих к позитивным изменениям в жизни детей с ОВЗ и инвалидностью и их семей.

Подробная информация о приеме региональных практик и формировании реестра практик организации реабилитационно-образовательной среды с доказанной эффективностью размещается на сайте общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» www.rospsy.ru.

Организация приема и экспертизы практик

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (далее — ФПО России) осуществляет прием, регистрацию и экспертную оценку практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых педагогами, психологами, специалистами по социальной реабилитации в учреждениях реабилитации и образования.

¹ Одобрен по итогам VX Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» 20–22 ноября 2019 г. для применения в организациях сферы образования, социальной и социально-трудовой сферы.

ФПО России разрабатывает и размещает на официальном сайте www.gospsy.ru критериальный аппарат, позволяющий оценить эффективность практик, реализуемых педагогами, психологами, специалистами по социальной реабилитации, в том числе удовлетворенность качеством реабилитационных услуг посредством определения достижения основных задач реабилитационной помощи.

Структура описания практики

Структура описания практики построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью должна включать общую и специализированную информацию, а также подтверждать обоснованность практики.

1. Порядок описания общей информации о практике:

- информация об организации (название, сайт, телефон, электронная почта контактное лицо);
- название практики;
- тип практики (инновационная (в процессе разработки), пилотная (в процессе апробации), устоявшаяся (отработанная, сложившаяся), другое);
- основные благополучатели практики (дети, семьи с детьми, молодые взрослые, специалисты сферы детства, волонтеры, работающие с детьми и их семьями, другое);
- описание проблемной ситуации, на решение которой направлена практика;
- аннотация, описание целей и задач практики;
- описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников реализации практики (специалистов, детей, родителей, педагогов), обучение новых специалистов;
- факторы, влияющие на достижение социальных результатов практики.

2. Структура описания специализированной информации о практике (рекомендуется выбрать параметр описания (блок), соответствующий форме и назначению реализуемой практики)².

Требования к описанию данного раздела практики представлены в приложении 1.

Блок А. Описание сведений о проведении оценки психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также реабилитационного потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью.

Блок Б. Описание сведений о разработке и реализации индивидуальных реабилитационно-образовательных маршрутов в зависимости от нозологии, степени ограничений, психофизиологических особенностей, способностей и образовательных потребностей.

Блок В. Описание сведений о применении методов социальной реабилитации (абилитации), коррекционно-развивающей работы, а также о репертуаре доступных для детей видов активности.

3. Порядок описания обоснованности практики:

- наличие критериев оценки достижения планируемых результатов реализации практики;
- содержание обратной связи от участников реабилитационно-образовательного процесса: педагогов, родителей, детей об удовлетворенности качеством реабилитационных услуг посредством определения достижения основных задач реабилитационной помощи;
- результаты, подтверждающие эффективность реализации практики (характер и динамика социальных изменений в ситуации детей с ОВЗ и инвалидностью и их семей после осуществления практики);
- результаты внешней профессиональной экспертизы практики;
- описание инструментов сбора данных достижения практики социальными результатами.

Порядок экспертной оценки региональных практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых в учреждениях реабилитации и образования, основывается на требованиях к срокам и порядку проведения экспертной оценки, указанных в приложении 2.

² Необходимо описать те сведения, которые соответствуют назначению реализуемой практики.

По итогам экспертного анализа региональных практик создана цифровая платформа «Модель реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» и в открытом доступе сформирован реестр практик организации реабилитационно-образовательной среды с научно обоснованной эффективностью. Цифровая модель выступает ресурсной базой инновационной модели реабилитационно-образовательной среды для специалистов в области социальной реабилитации (абилитации) и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Приложение 1

Требования к описанию специализированной информации о практике

Блок А. Требования к описанию сведений о проведении оценки психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также реабилитационного потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью предполагают описание следующих сведений³.

Наименование подраздела блока А	Пояснение
Цели и задачи	Указать основную цель, на достижение которой направлено проведение оценки психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также реабилитационного потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью, а также конкретные задачи, через решение которых будут достигаться цели проводимой оценки.
Основные группы получателей услуги	Указать одну или несколько целевых групп, в отношении которых осуществляется оценка психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также реабилитационного потенциала.
Технические требования к реализации	Указать ресурсы, которые необходимы для проведения диагностики и оценки условий, которые ухудшают или могут ухудшить жизненную ситуацию несовершеннолетних, порядок оценки внутренних и внешних ресурсов несовершеннолетних.
Требования к специалистам	Указать всех специалистов, участвующих в проведении оценки психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также реабилитационного потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью.
Опыт применения метода	Особенности определения прогноза социальной реабилитации (абилитации) несовершеннолетних лиц. Применение методов мобилизации внутренних и внешних ресурсов несовершеннолетних.
Риски и ограничения	Описать ожидаемые ограничения и риски при проведении оценки психологической готовности детей к реабилитации (абилитации), а также их реабилитационного потенциала. При описании рисков и ограничений необходимо разработать мероприятия по снижению либо контролю уровня рисков.
Методическое обеспечение	Методические средства оценки потенциала социальной реабилитации (абилитации) несовершеннолетних и их реабилитационного потенциала.
Социальная значимость	Выявить и сформулировать социально значимые проблемы, на решение или сглаживание которых направлена оценка потенциала социальной реабилитации (абилитации) несовершеннолетних и их реабилитационного потенциала.

³ Заполняются сведения, реализуемые в рамках заявленной практики.

Блок Б. Требования к описанию сведений о разработке и реализации индивидуальных реабилитационно-образовательных маршрутов в зависимости от нозологии, степени ограничений, психофизиологических особенностей, способностей и образовательных потребностей предполагают описание следующих сведений⁴.

Наименование подраздела блока Б	Пояснение
Название	Указать название индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута, сведения об организации, которая подает к рассмотрению индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут.
Цели и задачи	Указать основную цель, на достижение которой направлена деятельность в рамках индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута, а также конкретные задачи, через решение которых будут достигаться цели индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута.
Основные группы получателей услуги	Указать одну или несколько целевых групп благополучателей — детей, на работу с которыми направлен индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут.
Нозологии	Указать группы нозологий, в соответствии с которыми реализуется индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут. В этом разделе также необходимо описать степени ограничений, психофизиологических особенностей, способностей и образовательных потребностей детей в соответствии с указанными группами нозологий.
Риски и ограничения	Описать ожидаемые ограничения и риски при реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута. При описании рисков и ограничений необходимо разработать мероприятия по снижению либо контролю уровней рисков.
Технические требования к реализации	Указать ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута: <ul style="list-style-type: none"> • перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута; • требования к материально-технической оснащенности для реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута (помещение, оборудование, инструментарий и т.д.); • требования к информационной обеспеченности организации для реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута (библиотека, Интернет и т.д.).
Требования к специалистам	Указать всех специалистов, задействованных на этапах разработки и реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута, их функциональные обязанности, необходимый уровень подготовки, квалификацию.
Социальная значимость	Выявить и сформулировать социально значимые проблемы, на решение или сглаживание которых направлен индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут; представить статистическую информацию,

⁴ Заполняются сведения, реализуемые в рамках заявленной практики.

	цитаты из текстов программ или выступлений экспертов, а также другие необходимые данные, способные подтвердить актуальность разработки и реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута.
Опыт применения метода	Сведения о практической апробации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута на базе организации: место и срок апробации, количество участников реализации.
Методическое обеспечение	Необходимо указать обеспечение программы методическими видами продукции (разработки игр, бесед, походов, экскурсий, конкурсов, конференций и т.д.); рекомендации по проведению работы на всех этапах разработки и реализации индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута.

Блок В. Требования к описанию сведений о применении методов социальной реабилитации (абилитации), коррекционно-развивающей работы, а также о репертуаре доступных для детей видов активности.

В рамках Требований к описанию сведений под методами социальной реабилитации / абилитации, коррекционно-развивающей работы мы будем иметь в виду социальные технологии, социальные практики и методы коррекционно-развивающей работы.

Порядок описания сведений о применении методов социальной реабилитации⁵.

Наименование подраздела блока В	Пояснение
Название	Указать название метода социальной реабилитации / абилитации, коррекционно-развивающей работы.
Цели и задачи	Указать цели и задачи метода социальной реабилитации / абилитации, коррекционно-развивающей работы.
Нормативно-правовая база	Указать нормативно-правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и оказанию психолого-педагогической помощи детям и подросткам, подготовленные как отдельным автором, так и авторскими коллективами; степень соответствия содержания программы (технологии) профессиональным стандартам, федеральным государственным образовательным стандартам, иным документам, регламентирующим деятельность специалиста.
Направленность	Выбрать направленность метода: коррекция, профилактика, диагностика, поддержка, просвещение, раскрытие потенциала, консультация.
Основные группы получателей услуги	Указать целевые группы, на которые направлен метод. Например, дети с ОВЗ, педагоги, родители детей с ОВЗ.
Нозологии	Указать основные группы нозологий, на которых направлена работа по достижению позитивных изменений при использовании метода реабилитации / абилитации.
Вид работы	Отметить, какой вид работы является основным в методе: индивидуальный или групповой. Рекомендованное количество участников в группе.

⁵ Заполняются сведения, реализуемые в рамках заявленной практики.

Риски и ограничения	Указать риски и ограничения применения метода реабилитации / абилитации.
Технические требования к реализации	Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации метода: <ul style="list-style-type: none">• перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации метода;• требования к материально-технической оснащенности для реализации метода (помещение, оборудование, инструментарий и т.д.);• требования к информационной обеспеченности организации для реализации метода (библиотека, Интернет и т.д.);• другие.
Требования к специалистам	Требования к специалистам, задействованным в реализации метода реабилитации / абилитации, коррекционной работы, необходимые для эффективной реализации технологии.
Социальные результаты	Критерии оценки достижения планируемых результатов: качественные и количественные. Результаты, подтверждающие эффективность реализации метода.
Опыт применения метода	Сведения о практической апробации программы на базе организации: место и срок апробации, количество участников.
Методическое обеспечение	Научно-методическая и нормативно-правовая обоснованность метода, публикации, раскрывающие опыт применения метода.

Приложение 2

Требования к срокам и порядку проведения экспертной оценки практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых в учреждениях реабилитации и образования

Экспертиза проводится в два этапа.

Первый этап: прием и регистрация материалов заявителя⁶ практики, а также проверка корректности описания поступивших материалов.

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» осуществляет прием материалов заявителя, содержащих:

- описание практики построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с установленными требованиями;
- сопроводительное письмо на бланке организации о направлении материалов, содержащих описание практики построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью в общероссийскую общественную организацию «Федерация психологов образования России» в рамках проекта по созданию инновационной модели реабилитационно-образовательной среды «Пространство возможностей».

Прием материалов заявителя осуществляется на адрес электронной почты rospsy.ru@gmail.com

Сроки этапа: до трех дней.

Второй этап: проведение экспертного анализа материалов заявителя экспертной комиссией общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

⁶ Учреждения реабилитации и образования.

Экспертный анализ проводится в срок до десяти рабочих дней в соответствии со следующими критериями оценки:

1. актуальность и востребованность в рамках решения основных задач реабилитационной помощи (направленность практики на активизацию личностных ресурсов детей с ОВЗ и инвалидностью; направленность практики на преодоление социальной депривации, направленность практики на расширение возможностей жизнедеятельности детей с ОВЗ и инвалидностью; направленность практики на расширение реабилитационных мероприятий для детей-инвалидов в зависимости от психофизиологических особенностей и образовательных потребностей, обучения и супервизии специалистов; направленность практики на повышение социальной включенности семей с детьми с ОВЗ в сферу образования и занятости);
2. мультидисциплинарный подход и участие междисциплинарной команды специалистов в рамках реализации практики;
3. обоснованность практики (обоснованность выбора критериев оценки достижения результатов; обоснованность описания значимости результатов, подтверждающих эффективность реализации практики; наличие данных относительно позитивных изменений в жизни детей с ОВЗ и инвалидностью и их семей);
4. наличие потенциала к масштабированию и тиражированию;
5. соблюдение порядка авторских прав.

Экспертная комиссия осуществляет экспертную оценку практик на основании установленных критериев.

По результатам экспертной оценки практики составляется протокол экспертной оценки. Протокол подписывает председатель Экспертной комиссии.

Сроки этапа: до десяти рабочих дней.

На основании решения Экспертной комиссии практика построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью включается в *реестр практик с научно обоснованной эффективностью*, размещается на *цифровой платформе инновационной модели реабилитационно-образовательной среды* на сайте <https://rospsy.ru/> и получает гриф «Рекомендовано общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» для реализации в учреждениях реабилитации и образования».

Приложение 3

Глоссарий

Абилитация инвалидов — система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности.

Адаптированная образовательная программа — образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Индивидуальная программа ранней помощи — программа, в которую включены объем, сроки, порядок и содержание услуг, предоставляемых конкретному ребенку и семье по программе ранней помощи.

Индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида — комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабили-

тационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности.

Индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут — программа деятельности ребенка в зависимости от нозологии, степени ограничений, психофизиологических особенностей, способностей и образовательных потребностей, главной целью которой является создание условий, способствующих позитивной социализации ребенка и его социально-личностному развитию.

Медико-социальная экспертиза — признание лица инвалидом и определение в установленном порядке потребностей освидетельствуемого лица в мерах социальной защиты, включая реабилитацию, на основе оценки ограничений жизнедеятельности, вызванных стойким расстройством функций организма.

Междисциплинарная команда специалистов — группа специалистов, работающих в организации, предоставляющей услуги ранней помощи, и участвующих в разработке и реализации индивидуальной программы ранней помощи. Все решения принимаются ими совместно по итогам обсуждения, при этом каждый член команды несет ответственность за свою профессиональную работу.

Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Ограничение жизнедеятельности — полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Получатель социальных услуг — гражданин, который признан нуждающимся в социальном обслуживании и которому предоставляются социальная услуга или социальные услуги.

Практика (социальная практика) — система взаимосвязанных действий, направленных на достижение позитивных изменений (социальных результатов) в жизни конкретных групп благополучателей.

Программа ранней помощи — программа, направленная на обеспечение реализации в регионе комплекса услуг ранней помощи на основе межведомственного взаимодействия органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, медицинских организаций, организаций социального обслуживания, организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая негосударственные организации, в том числе социально ориентированные некоммерческие организации.

Ранняя помощь — комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество,

а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей).

Реабилитационно-образовательное пространство — среда в образовательном учреждении, приспособленная к специальным образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей со статусом «ребенок-инвалид».

Реабилитация инвалидов — система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности.

Социальная адаптация ребенка — процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы.

Социальная защита инвалидов — система гарантированных государством экономических, правовых мер и мер социальной поддержки, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, замещения (компенсации) ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества.

Социальная инфраструктура для детей — система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги гражданам, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, отдыха и оздоровления, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Социальная поддержка инвалидов — система мер, обеспечивающая социальные гарантии инвалидам, устанавливаемая законами и иными нормативно-правовыми актами, за исключением пенсионного обеспечения.

Социальная реабилитация ребенка — мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем.

Социальная технология — совокупность приемов, методов и воздействий, применяемых для достижения поставленных целей в процессе социального планирования и развития, решения разного рода социальных проблем, для проектирования и осуществления коммуникативных воздействий, изменяющих сознание людей, культурные, политические и/или социальные структуры, системы или ситуации.

Социальная услуга — действие или действия в сфере социального обслуживания по оказанию постоянной, периодической, разовой помощи, в том числе срочной помощи, гражданину в целях улучшения условий его жизнедеятельности и (или) расширения его возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности.

Социально-бытовые услуги — социальные услуги, направленные на поддержание жизнедеятельности получателей социальных услуг в быту.

Социальное обслуживание граждан — деятельность по предоставлению социальных услуг гражданам.

Социально-медицинские услуги — социальные услуги, направленные на поддержание и сохранение здоровья получателей социальных услуг путем организации ухода, оказания содействия в проведении оздоровительных мероприятий, систематического наблюдения за получателями социальных услуг для выявления отклонений в состоянии их здоровья.

Социально-педагогические услуги — социальные услуги, направленные на профилактику отклонений в поведении и развитии личности получателей социальных услуг, формирование у них позитивных интересов (в том числе в сфере досуга), организацию их досуга, оказание помощи семье в воспитании детей.

Социально-правовые услуги — социальные услуги, направленные на оказание помощи в получении юридических услуг, в том числе бесплатно, в защите прав и законных интересов получателей социальных услуг.

Социально-психологические услуги — социальные услуги, предусматривающие оказание помощи в коррекции психологического состояния получателей социальных услуг для адаптации в социальной среде, в том числе оказание психологической помощи анонимно с использованием телефона доверия.

Социально-трудоустройство услуги — социальные услуги, направленные на оказание помощи в трудоустройстве и в решении других проблем, связанных с трудовой адаптацией.

Социальные службы для детей — организации, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, медицинских, психолого-педагогических, правовых услуг и материальной помощи, организации обеспечения отдыха и оздоровления, социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечению занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, осуществляющие без образования юридического лица предпринимательскую деятельность по социальному обслуживанию граждан, в том числе детей.

Специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, — социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, осуществляющие профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; социальные приюты для детей, обеспечивающие временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства; центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, предназначенные для временного содержания несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или иных законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

Средства обучения и воспитания — приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности.

Стандарт социальной услуги — основные требования к объему, периодичности и качеству предоставления социальной услуги получателю социальной услуги, установленные по видам социальных услуг.

Экспертиза — изучение одним или группой специалистов вопроса, требующего для своего решения специальных знаний в какой-либо области с вынесением определенного заключения.

Экспертная оценка — процедура получения оценки проблемы на основе группового мнения экспертов.

2. Рекомендации по проведению диагностики реабилитационного (абилитационного) потенциала детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях центра реабилитации и образования

Для успешной социализации детей с ОВЗ необходимо грамотно выстроить работу по восстановлению физического и психического здоровья, оказать помощь детям по адаптации в обществе, взаимодействию с людьми. Реабилитационная программа разрабатывается для каждого ребенка отдельно, с учетом его индивидуальных особенностей (двигательный опыт, стадия и выраженность патологического процесса, функциональные возможности).

В связи с этим особая роль отводится диагностике, позволяющей:

- выявить индивидуальные особенности ребенка (психолого-педагогические, образовательные, физические);
- определить оптимальный реабилитационный маршрут;
- обеспечить каждого ребенка индивидуальным сопровождением;
- спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы;
- оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы;
- определить условия воспитания и обучения ребенка;
- проконсультировать родителей ребенка.

Цель диагностики — выяснение с помощью психодиагностических средств сущности индивидуально-психологических особенностей ребенка с ОВЗ с целью оценки его актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей обследования.

В процессе диагностики детей с ОВЗ и инвалидностью необходимо соблюдать ряд принципов.

1. Деятельностный принцип, направленный на проведение психологического обследования в контексте деятельности, доступной ребенку с ОВЗ: предметно-практической, игровой, учебной.
2. Принцип качественного анализа полученных данных психологического обследования, построенный на основе концепции Л.С. Выготского об определяющей роли обучения в процессе развития ребенка. Для психолога важен не только результат выполнения тестового задания, но и способ работы ребенка, умение его переносить усвоенные навыки на новое задание, собственная оценка результатов.
3. Принцип личностного подхода. Психолог анализирует не отдельный симптом, а личность ребенка в целом.
4. Принцип сравнительного подхода. При изучении нарушенного развития психолог должен правильно ориентироваться в особенностях психического развития здорового ребенка.
5. Принцип комплексного подхода. Учет множества факторов, лежащих в основе нарушений развития ребенка с ОВЗ: клинических, педагогических, психологических, социальных.

По результатам диагностики должны быть выявлены:

- нарушения деятельности ребенка, их механизмы для определения перспектив реабилитации;
- наиболее сохраненные психические функции, чтобы задействовать компенсаторные механизмы;
- должна быть осуществлена оценка тех особенностей психической деятельности, которые будут способствовать успешной социальной интеграции ребенка на разных этапах возрастного развития.

Углубленное психодиагностическое обследование детей с ОВЗ должно обеспечивать:

- оценку психомоторного развития;
- всестороннюю оценку интеллектуального развития;
- оценку эмоционально-волевой сферы;
- оценку характера и особенностей личности в целом;
- оценку поведения и психологических механизмов его регуляции.

Основные трудности при обследовании заключаются в том, что многие методики не могут использоваться полностью или частично в связи с особенностями нарушений.

В качестве источников диагностического инструментария используются научно-практические разработки С.Д. Забрамной, Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко, Р.С. Немова.

В качестве примеров диагностического инструментария приведем некоторые используемые методики.

Тест фрустрационных реакций Розенцвейга — проективная методика, предназначенная для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Восьмицветовой тест Люшера — психологический тест, относящийся к проективным методикам. Результаты цветовой диагностики Люшера позволяют произвести индивидуальную оценку и дать профессиональные рекомендации, как можно избежать психологического стресса и физиологических симптомов, к которым он приводит. Кроме того, тест Люшера предоставляет дополнительную информацию для психотерапии.

Методика «Цветовой тест отношений» — это невербальный диагностический метод исследования эмоциональных компонентов отношений (как сознательного, так и частично неосознаваемого уровней отношения человека) личности в норме и при нервно-психических заболеваниях. ЦТО как метод изучения отношений применим в работе с детьми начиная с трех-четырёхлетнего возраста.

Методика «Несуществующее животное» — проективный тест позволяет выявить особенности характера человека, его склонности и предпочтения.

Методика «Дом, дерево, человек» предназначена для оценки личности испытуемого, уровня его развития, работоспособности и интеграции; получения данных, касающихся сферы его взаимоотношений с окружающим миром в целом и с конкретными людьми, в частности.

Использование представленного диагностического инструментария дает возможность выявить у детей с ОВЗ различные психические расстройства и наметить индивидуальный коррекционный маршрут, используя следующие **методы коррекционной работы**.

Метод эмоционально-сознательного музицирования, использующий музыку в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении (гиперактивных), при коммуникативных затруднениях, а также для коррекции различных соматических и психосоматических заболеваний.

Метод арт-коворкинга “Cookies’ club” для детей с особыми потребностями. Данный метод обладает терапевтическим воздействием при решении внутренних психологических конфликтов, проблем коммуникации и социализации детей с ограниченными возможностями. Применяется при проблемах эмоционально-личностного развития, в т.ч. аутизме, задержке умственного развития, нарушениях речи, двигательных функций. Подходит для детей с заниженной самооценкой, с частой сменой настроения, при коммуникативных затруднениях, с психосоматическими расстройствами, расстройствами эмоционально-волевой сферы.

Метод погружения в мир эстетики с помощью технологий виртуальной реальности. Данный метод направлен на коррекцию личностных и ментальных расстройств, также область

терапевтического использования — лечение фобий, посттравматическое расстройство, агрессивное, импульсивное поведение; способствует концентрации ума (восприимчивость, внимательность), активизирует интеллектуальные способности.

Метод погружения в естественно-научный процесс. Погружение — активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Данный метод подходит для детей с заниженной самооценкой, с отсутствием или заниженной учебной мотивацией, с «диванным» поведением, задержкой умственного развития.

На основании выявленных недостатков в состоянии развития, обучения ребенка с ОВЗ команда специалистов составляет индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут, где активное психологическое воздействие направлено на преодоление или ослабление отклонений в развитии, эмоциональном состоянии и поведении ребенка с целью:

- восстановления оптимального уровня функционирования психологических механизмов, обеспечивающих полноценное включение ребенка в разнообразные сферы социальных отношений жизнедеятельности, формирование социально-педагогической компетентности в соответствии с возрастной нормой и требованиями социальной среды;
- профилактики нежелательных негативных тенденций в личностном развитии;
- социализации на всех уровнях социума.

Список диагностических методик для использования педагогом-психологом при проведении диагностической работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью в условиях учреждений реабилитации и образования

1. «Диагностический комплект Семаго»

1.1. Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена (ЦПМ).

Возраст: от 4 до 11 лет.

Включают 36 заданий, составляющих три серии: А, Ав, В (по 12 матриц в каждой серии). Шкала создана таким образом, чтобы обеспечить надежную оценку способности испытуемого ясно мыслить, когда созданы условия для спокойной работы в обычном для него скоростном режиме, без перерывов. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам: произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности.

1.2. «Предметная классификация».

Возраст: 1-я серия — для детей 3–5 лет; 2-я серия — для детей 5–8 лет; 3-я серия — для детей начиная с 8,5–9-летнего возраста.

Основной целью использования методики «Предметная классификация» является исследование процессов обобщения и абстрагирования, оценка их специфики, уровня сформированности, актуального уровня развития понятийного мышления ребенка в целом. Предметная классификация состоит из трех серий, ориентированных на работу с детьми разного возраста. Соответственно, стимульные материалы составляют 25 цветных изображений (1 серия); 32 цветных изображения (2 серия); 70 цветных и черно-белых изображений (3 серия).

1.3. Методика опосредованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву).

Возраст: от 4,5 до 8 лет.

Цели методики опосредованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву) — исследование возможности использования внешнего средства для задач запоминания объема материала, запоминаемого опосредованно; исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка. Для работы с детьми наиболее используемой является так называемая 4-я серия методики из числа апробированных А.Н. Леонтьевым.

1.4. Методика В.М. Когана.

Возраст: от 4,5 до 8,5–9 лет.

Используется для выявления параметров внимания: удержания внимания, его распределения по одному, двум или трем признакам одновременно, переключения внимания. Также методика позволяет выявить особенности работоспособности, другие динамические характеристики психической деятельности. При качественном анализе и оценке результатов выполнения методики возможна оценка мотивационных характеристик, удержания инструкции, возможности программирования порядка действий, наличия фактора инертности деятельности и пресыщаемости. В целом можно отметить, что методика В.М. Когана является одной из наиболее многоаспектных и интересных в плане возможностей психологической интерпретации результатов. В диагностическом комплекте используется вариант 5х5. В стимульные материалы входит набор карточек (25 штук) с разноцветными плоскостными изображениями геометрических фигур (5 цветов, 5 простых правильных геометрических форм), таблица с расчерченными клетками, где слева по вертикали нанесены 5 цветных зигзагов, а по горизонтали — 5 соответствующих форм.

1.5. «Исключение предметов (4-й лишний)».

Возраст: с 3–3,5 до 13–14 лет.

Основной целью методики «Исключение предметов (4-й лишний)» является исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля. Получаемые данные позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или, соответственно, невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Использование методики предъявляет высокие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, к строгости и четкости формулировок.

1.6. «Кубики Коса».

Возраст: 9–10 лет.

Основной целью методики «Кубики Коса» является определения уровня сформированности конструктивного пространственного мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса. Использование этой методики позволяет выявить проблемы формирования пространственных представлений. Методика является своего рода ключевой в исследовании когнитивного компонента познавательной деятельности.

1.7. Тест «Рука».

Возраст: от 4–4,5 до 11–12 лет.

Является проективной методика исследования личности. В отличие от классического анализа результатов теста, полученных для подростков и взрослых, в комплекте представлен анализ результатов по категориям, характерным для детей до 12-летнего возраста. Методика стоит в одном ряду с тестом Роршаха и ТАТ. Она занимает промежуточное положение по степени неопределенности стимульного материала (изображения рук являются менее неопределенными стимулами, чем пятна Роршаха, так как рука является объектом, который существует в реальном мире).

1.8. Контурный С.А.Т.–Н.

Возраст: от 3–3,5 до 11–12 лет.

Целью использования авторской методики «Контурный С.А.Т.–Н.» является помощь в понимании существующих отношений между ребенком и окружающими его людьми в наиболее важных или травматичных для ребенка жизненных ситуациях. Методика может быть полезна для определения динамических факторов, обуславливающих реакции ребенка в группе, в школе или детском саду, дома. Подобная проективная техника может способствовать проведению продолжительных (лонгитюдных) «следящих» исследований, касающихся развития ребенка. При опре-

деленной периодичности можно получить важные сведения о развитии и способе решения ребенком отдельных психологических проблем.

1.9. «Эмоциональные лица».

Возраст: с 3 до 11–12 лет.

Использование методики дает возможность оценки адекватности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка. Косвенным образом при работе с методикой возможна оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии: контурные лица (1-я серия — 3 изображения), изображения реальных эмоциональных выражений детских лиц (2-я серия — 14 изображений мальчиков и девочек).

1.10. Методика «СОМОР».

Возраст: от 4 до 10–11 лет.

Является авторской модификацией Н.Я. Семаго методики Р. Жилия. С ее помощью можно оценить субъективные представления ребенка о его взаимоотношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе значимых для ребенка социальных взаимодействий. Методика может быть использована для оценки эффективности групповой психокоррекционной работы с детьми с коммуникативными проблемами и особенностями аффективно-эмоционального развития. Стимульный материал методики состоит из 8 схематических изображений, выполненных на текстурированном или однотонном картоне бледно-зеленого цвета и примерного перечня вопросов.

1.11. Цветовой тест отношений (ЦТО).

Возраст: с 4,5–5 лет. Верхняя граница не определена.

Тест является диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям, в том числе и к самому себе, отражающих как сознательный уровень, так и частично неосознаваемый уровень этих отношений.

2. Психологические особенности личности.

2.1. Методика «Лесенка», автор В.Г. Щур. Основная направленность — эмоциональный компонент самооценки.

2.2. Методика «Несуществующее животное», автор М.З. Дукаревич. Основная направленность — личностные особенности ребенка.

2.3. Тест рисуночной фрустрации, автор С. Розенцвейг. Основная направленность — личностные особенности ребенка.

2.4. Методика «Дом — дерево — человек», автор Дж. Бук. Основная направленность — исследование детских характерологических особенностей.

2.5. Тест «Сказка» (незаконченные метафорические истории), автор Л. Дюсс. Основная направленность — личностные особенности ребенка.

2.6. Тест детской тревожности, авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Основная направленность — уровень личностной тревожности.

2.7. Методика «Кактус», автор М.А. Панфилова. Основная направленность — исследование уровня тревожности и агрессивности.

2.8. Тест уровня тревожности, автор Ч. Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина. Методика предназначена для определения уровня тревожности у подростков, позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние тревожности.

2.9. Социометрический тест, автор Дж. Морено. Основная направленность — диагностика эмоциональных связей, взаимных симпатий между детьми в сложившейся группе, измерение степени сплоченности-разобщенности в группе, выявление соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии — антипатии (лидер, изгой).

2.10. Тест «Нарисуй человека», авторы Ф. Гудинаф, Д. Харрис. Методика используется в качестве компонента комплексного обследования ребенка. Помогает установить контакт с ребенком. Рисуночным тестом пользуются для того, чтобы получить первое представление об уровне развития ребенка.

2.11. Методика «Автопортрет», автор Р. Бернс, модификация Е.С. Романовой и С.Ф. Потемкина. Методика может быть использована для диагностики личности ребенка. Для психодиагностики важно, в какой мере автопортрет как изображение его создателя исчерпывает свою модель и ограничивается ею, а также по каким типологическим признакам можно его различить. Данная методика используется в качестве компонента комплексного обследования ребенка.

2.12. Тест «Рисунок семьи», автор В. Вольф (кинетический рисунок семьи — интерпретация Р. Бернса и С. Кауфмана). Основная направленность — диагностика внутрисемейных отношений. Тест помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, то, как он воспринимает каждого из них и свою роль в семье, а также те взаимоотношения, которые вызывают в нем тревожные и конфликтные чувства.

3. Высшие психические функции.

3.1. Память:

- **«Запомни таблицу»** — оценка зрительной памяти (объем, распределение);
- **«Пиктограммы»** — диагностика опосредованной памяти;
- **«Запомни рисунок»** — определение объема кратковременной зрительной памяти.

3.2. Внимание:

- **«Найди отличия»** — определение объема, распределения внимания;
- **«Кольца Ландольта»** — определение продуктивности, устойчивости, распределения и переключения внимания;
- **«Корректирующая проба»** — определение объема, распределения и устойчивости внимания;
- **«Переплетенные линии»** — определение устойчивости внимания.

3.3. Речь:

- **рассказ по картинке** — диагностика речевых функций;
- **«Нелепицы»** — диагностика речевых функций.

3.4. Мышление:

- **тест для оценки словесно-логического мышления** — оценка словесно-логического мышления;
- **«Лабиринты Венгера»** — оценка наглядно-образного мышления;
- **«Аналогии»** — оценка логического мышления, умения рассуждать, анализировать;
- **«Последовательные картинки»** — оценка логического мышления, развития речи;
- **«ШТУР»** — диагностика умственного развития подростков.

3.5. Восприятие:

- **методика «Восприятие времени»** — оценка восприятия времени.

3. Рекомендации для специалистов по разработке индивидуальных реабилитационно-образовательных маршрутов детей с ОВЗ и инвалидностью (описание требований)

Терминология

Под индивидуальным реабилитационно-образовательным маршрутом (ИРОМ) понимается целенаправленно формируемая программа образовательных и реабилитационных мероприятий, учитывающих образовательные потребности, индивидуальные способности и возможности ребенка с ограниченными возможностями (ОВЗ), в том числе ребенка со статусом «ребенок-инвалид».

ИРОМ составляется с учетом мероприятий, включенных в индивидуальную программу получателя социальных услуг (ИППСУ), рекомендаций, указанных в индивидуальной программе реабилитации или абилитации инвалида, ребенка-инвалида, разработанной ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы», а также рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Этапы работы с ИРОМом

1. Диагностика группой специалистов различного профиля, включающая получение данных о текущем развитии, динамике, тенденциях и прогнозирование дальнейшего развития.
2. Составление индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута.
3. Выполнение реабилитационных и образовательных мероприятий маршрута, проведение промежуточной диагностики, внесение корректировок в индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут.
4. Проведение итоговой диагностики, оценка результативности реабилитационных и образовательных мероприятий, составление рекомендаций по дальнейшей реабилитации.

Специалисты, задействованные в составлении ИРОМа

- педагог-дефектолог;
- педагог-логопед;
- педагог-психолог;
- медицинский работник;
- специалист по реабилитационной работе;
- специалист по социальной работе.

Компоненты ИРОМа

1. Образовательная траектория.
2. Социально-медицинская реабилитация.
3. Социально-психологическая реабилитация.
4. Социально-педагогическая реабилитация.
5. Мероприятия в целях повышения коммуникативного потенциала, в том числе социокультурная реабилитация.
6. Социально-бытовая реабилитация.

Требования к каждому блоку ИРОМа

Каждый блок ИРОМа должен содержать следующую информацию:

- название реабилитационного мероприятия,
- направленность мероприятия,
- количество и длительность проводимых реабилитационных мероприятий,
- специалист, проводящий образовательное или реабилитационное мероприятие,
- планируемый и достигнутый результаты.

ИРОМ может стать важным звеном процесса образования и реабилитации детей с ОВЗ и обеспечить его непрерывность и эффективность. Кроме того, унифицированная форма ИРОМа, а также его правильное и своевременное заполнение, несомненно, сыграет положительную роль в межведомственном взаимодействии различных учреждений и структур, реализующих образовательные и реабилитационные программы. Именно поэтому важно уделить пристальное внимание тщательной и глубокой работе по составлению индивидуального реабилитационно-образовательного маршрута.

4. Рекомендации по применению инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях центра реабилитации и образования

Рекомендации разработаны в рамках актуальной на сегодняшний день проблемы реабилитации и адаптации детей-инвалидов в социуме. В них рассматриваются предложения по применению модели инновационного реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях центра реабилитации и образования (далее — модель). Выделяются и описываются характерные особенности данной модели, помогающие преодолеть основные трудности, с которыми сталкиваются не только дети, но и их родители. Целью применения модели является социализация детей и подростков с различными нарушениями и улучшение качества их жизни в целом. В результате реализации модели осуществляется социальная интеграция несовершеннолетних детей в социум и гармонизация их отношений с собой и другими людьми. Такой взгляд на вопрос реабилитации будет интересен специалистам в области психологии, медицины и педагогики.

В настоящее время проблема выбора стратегического маршрута реабилитационной работы с несовершеннолетними детьми стала ведущим вопросом в структуре социальной и реабилитационной деятельности государственных учреждений [4].

По официальным данным, в России зарегистрировано около 700 тысяч детей с инвалидностью и детей с особыми образовательными потребностями [10]. И ежегодно, по данным Росстата, на 10% увеличивается количество несовершеннолетних, имеющих значительные нарушения в функционировании организма, органов сенсорной системы, речевые нарушения, психологические сложности в области социализации и адаптации.

Более 300 тысяч несовершеннолетних имеют вторую группу инвалидности, что означает минимальную способность к действиям по самообслуживанию без помощи законных представителей или других людей. Также большое количество детей имеют ограничения по причине ранее перенесенных заболеваний или получения травм. Все эти дети нуждаются в особом отношении к своим образовательным и социальным потребностям [13].

С точки зрения социальной политики, можно предположить, что в следующие 10 лет вопрос реабилитации и, в то же время, профилактики социальных дисфункций у несовершеннолетних будет требовать новых системных решений, включающих в себя усиление реабилитационной помощи [7]. Актуальность вопроса заключается в том, что ограничение физических возможностей в детском возрасте имеет прямую связь с дальнейшим ухудшением здоровья, ухудшением достижений в области образования, снижением эмоционально-волевой активности и более высокими показателями психологической угнетенности и психологического неблагополучия по сравнению с детьми, не имеющими инвалидности.

Таким образом, проблема социальной адаптации детей очень актуальна именно сейчас, когда в обществе растет запрос на все более самостоятельную и индивидуально интегрированную личность. Данные аспекты становятся огромным барьером и не позволяют детям с особыми образовательными потребностями преодолевать трудности и узнавать новое. Социальное расслоение и дезинтеграция наблюдается и среди детей, что проявляется в радикализме, непонимании, невежестве, предрассудках и страхах [15].

В структуре большинства реабилитационных учреждений выражена линейная ориентация процесса оказания либо медицинской, либо образовательной помощи, что приводит к минимизации

ции разновекторных технологий. Такое видение реабилитации детей с ограниченными возможностями определяет ее стратегию достаточно узко, как меры медицинской или образовательной поддержки, направленной на восстановление утраченных функций и навыков. Процесс оказания реабилитационной помощи очень часто представляет из себя одноплановое (локальное) предоставление либо социальных, либо медицинских, либо образовательных услуг. Данная ситуация имеет статистическое подтверждение в проведенных исследованиях [15].

При посещении реабилитационного центра либо территориального отделения социальной помощи наиболее доступными услугами являются ЛФК (86% опрошенных), оздоровительный массаж (82% опрошенных), занятия с дефектологом (66% опрошенных), участие в праздниках (60% опрошенных), помощь в посещении спектаклей или музеев (48% опрошенных), индивидуальные занятия или консультации с психологом (40% опрошенных), комплексные музыкальные занятия (16% опрошенных), арт-терапия (14% опрошенных), посещение театральной студии (10% опрошенных), групповые занятия с психологом (10% опрошенных), спортивные занятия (6% опрошенных). Дети с особыми образовательными потребностями все время оказываются в поиске курсов реабилитации, и основной спектр социальной помощи представлен в территориальных медицинских либо социальных учреждениях, где ребенок может посетить занятия с психологом, логопедом, врачом, массажистом или дефектологом. Таким образом, данные реабилитационные мероприятия чаще всего направлены на выполнение узких задач — предоставление социальной, медицинской или образовательной помощи. В то же время отмечается, что вопрос социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями находится на периферии общего спектра реабилитационных задач [14].

Сегодня среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые [15]. Первая и основная — отношение окружающих. Вторая проблема — образование таких детей. Многие детские сады и школы имеют трудности с принятием детей с ограниченными возможностями, потому что в них нет или не хватает специального оборудования, педагогов со специальным образованием [14]. Сейчас государство уделяет особое внимание детям-инвалидам, успешно развиваются медицинские и учебно-воспитательные учреждения. Тем не менее, уровень помощи в обслуживании детей этой категории не соответствует потребностям, потому что не решаются такие проблемы, как социальная реабилитация и адаптация в будущем. Такие вопросы развития личности ребенка, как его взаимоотношение с социумом, ощущение «самого себя» в обществе, — уходят на второй план.

В рамках реализации модели одной из фундаментальных и, в то же время, инновационной стратегией является понимание и четкое построение интегративного подхода к процессу реабилитации и образования. Эта модель включает в себя несколько взаимосвязанных и взаимодополняющих направлений: социально-психологическое, образовательное и медико-профилактическое.

Здесь каждый ребенок живет полноценной, достойной и комфортной жизнью. В центре системы находится ребенок, который воспринимает, учится и реагирует на совершенно разных сверстников.

В структуре реабилитационной работы лежат принципы личной эффективности (личного развития), социального равенства, справедливости и равноправия, где равноправие воспринимается как самый главный (фундаментальный) актив.

Такой комплексный подход имеет множество преимуществ для детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями. Главное из них — это высокий уровень социального взаимодействия детей с различными потребностями в обучении. Поскольку детям с особыми образовательными потребностями необходима помощь и понимание общества в целом, в основе интегративной позиции лежит предположение, что чем раньше и более системно ребенок с особыми образовательными потребностями будет включен в полноценную образовательную, кор-

реакционную и социальную среду, тем больше у него будет шансов на социальную интеграцию и адаптацию. Поэтому, на наш взгляд, стратегия реабилитационной помощи не должна сводиться к предоставлению какой-то одной услуги, а, скорее, должны быть актуализированы все сферы услуг на единой площадке, обеспечивая тем самым системный комплекс реабилитационной помощи.

Одним из ключевых направлений инновационной модели является оказание образовательных услуг. Образовательный процесс основывается на федеральном государственном образовательном стандарте начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Дети-инвалиды имеют медицинские показания для прохождения курса реабилитации и образования (дети с заболеваниями органов зрения или слуха, сердечно-сосудистой или бронхолегочной систем, желудочно-кишечного тракта или эндокринной системы, онкологические больные в состоянии ремиссии, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, с неврологическими заболеваниями или врожденными генетическими аномалиями, пороками развития и др.). В силу этого процесс оказания образовательных и реабилитационных услуг должен быть организован с учетом имеющихся у детей заболеваний.

Рекомендации по организации реабилитационно-образовательного процесса

В организации реабилитации и образования дети-инвалиды приезжают со своей образовательной программой. В течение первых двух дней после заезда проходит диагностика каждого воспитанника. В это время учителя-предметники определяют уровень знаний детей, создают индивидуальный образовательный маршрут по предметам, планируют работу на 24 дня, объединяя решение следующих задач:

- создать качественный образовательный контент в соответствии с соматическими особенностями;
- сформировать возможные групповые объединения детей в рамках заданной темы;
- подобрать образовательные инструменты, в том числе цифровые, необходимые для повышения мотивации к обучению и расширению знаний у детей.

Несмотря на то, что образовательный процесс организован в соответствии с нормативами для общеобразовательных учреждений, каждый центр реабилитации и образования имеет специфику работы. В частности, в период пребывания в течение 24 дней главной задачей, поставленной перед учителями, является устранение отставания по программе и наращивание определенного объема изучаемого материала опережающего характера. Каждый воспитанник работает по индивидуальному образовательному маршруту, где и задается темп обучения сообразно индивидуальным возможностям и способностям ребенка. По возвращении в свою школу дети не только значительно продвигаются по программному материалу, но и более действенно применяют сформированные метапредметные умения.

По результатам мониторинга организации работы на уроках выявлено, что на одном уроке у учителя-предметника структурируется работа по 2–7 учебно-методическим комплектам и различным адаптивным и общеобразовательным программам. Перед учителями стоит непростая задача в планировании своих уроков. Практика показывает, что урок целесообразно разделять на три основополагающие части:

- 1) обобщающий материал — материал, который актуален для всего класса. Как правило, этот блок реализуется на этапах актуализации знаний и мотивирует детей на дальнейшую работу на уроке;
- 2) совмещенный материал — материал, необходимый для прохождения каждому воспитаннику, структурированный в групповой или парной работе. Для успешного введения, отработки и применения индивидуального материала учителя организуют работу в парах, группах. Особенность данного блока состоит в дифференцировании заданий. В ходе групповой и

парной работы один из воспитанников может находиться на этапе первичного знакомства с темой, а другой — на этапе активизации уже введенной ранее темы;

- 3) индивидуальный материал — материал, необходимый воспитаннику для понимания темы, устранения пробелов в знаниях. Этот блок предполагает самостоятельную работу воспитанника с информацией при сопровождении со стороны учителя консультационно. При проработке индивидуального материала ребенок имеет возможность ознакомиться или повторить школьный материал, выполнить дифференцированные задания, получить пояснения по возникшим затруднениям в ходе выполнения заданий.

Рекомендации по развитию компетенций специалистов педагогического профиля

Все учителя учреждений реабилитации и образования постоянно повышают свою квалификацию, осваивая программы по трем направлениям деятельности:

- работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- проектирование уроков в соответствии с ФГОС НОО, ООО;
- совершенствование ИКТ-компетенций.

Требования к ресурсному обеспечению реализации инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства для детей с ОВЗ и инвалидностью

Материально-техническая база центра реабилитации и образования должна быть оснащена разработками в области цифровых технологий. Одним из приоритетных направлений в образовательном процессе учреждения является внедрение имеющихся современных наработок в деятельность учителя. Работая со своей программой по предмету из заезда в заезд, каждый учитель выстраивает процесс так, чтобы новые технологические разработки качественно и безопасно использовались детьми.

В частности, на уроке ИЗО при работе над картиной и обсуждении цветовых решений воспитанникам предоставляется возможность погрузиться в виртуальный мир и увидеть картины изнутри. На уроке химии каждый заинтересованный воспитанник имеет возможность поработать в виртуальном пространстве с элементами таблицы Менделеева и подержать в руках созданное химическое соединение.

Одной из задач применения модели является помощь в преодолении трудно переживаемых чувств. Дети с различными видами нарушений испытывают схожие чувства: одиночество, беспомощность, печаль, стыд, тревогу и агрессию по отношению как к себе, так и к окружающим. Психологическая и социально-реабилитационная помощь актуализирует разрешение острых, травматичных чувств каждого ребенка:

- работа с психологической травмой, то есть работа с состоянием снижения психологической безопасности, которое сопровождается шоком, страхом, чувством беспомощности у ребенка. Травма может оставить очаги, которые состоят из чрезмерной бдительности и сверхвозбуждения, притупления эмоциональной реактивности, нерациональных мыслей или вспышек воспоминаний, сильного отрицания и избегания;
- психосоматические сложности. Практически все дети, попадающие в реабилитационные центры, говорят о потере предыдущего качества жизни и уровня психологической безопасности после установления инвалидности. Общая схема развития психосоматических расстройств выглядит следующим образом: у детей частично искажается образ психологической автономии, качества взаимодействия с членами семьи и окружающими;
- деструктивные импульсы как проявление агрессии или самоагрессии. По причине болезни у детей кардинально меняется образ жизни в сторону сильной деформации социальных ролей и периферийной позиции в социальной жизни семьи, школы и сверстников. Отвержение со стороны сверстников формирует у детей протестную (защитную) реакцию нежелания разделять групповые правила и нормы социальной жизни. Таким образом, формируется

меньшая эмоциональная чувствительность, являющаяся защитной реакцией на травмирующую ситуацию.

Данные симптомокомплексы являются распространенными проявлениями фрустрации базовых потребностей детей и подвергаются положительной коррекции в интегративной модели реабилитационно-образовательного пространства. Ребенок имеет возможность выразить накопленные переживания в безопасной для него обстановке. Здесь он учится лучше понимать себя и других, выражать свои чувства, избавляться от напряжения.

Для обеспечения эффективной работы с детьми необходима и постоянная работа с родителями или близкими взрослыми. Зачастую родители чувствуют, что не могут понять причины поведения и поступков своих детей. Для родителей детей с ОВЗ характерна излишняя опека, нередко полностью исключающая любую самостоятельную деятельность ребенка, либо отрицание истинного состояния своего ребенка, в силу этого родители с детьми с ОВЗ нуждаются в поддержке со стороны специалистов. Детей с ОВЗ не всегда легко понять и социализировать. Если все-таки удастся помочь родителям понять, что стоит за различными поступками их ребенка, им становится значительно проще общаться с ним. Вследствие этого взрослые становятся более внимательны к чувствам своего ребенка, начинают понимать его лучше, напряжение в семье снижается.

В целях комплексного подхода к реабилитации и образованию детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также обеспечения инклюзивного образования, социальной и медицинской реабилитации в пространстве учреждения целесообразно предусмотреть:

- индивидуальный образовательный процесс;
- многообразие деятельности воспитанников;
- комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение каждого воспитанника;
- совместность деятельности и участие каждого на уровнях «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок»;
- цифровую образовательную среду;
- авторские методики в реабилитационной и образовательной работе;
- команду специалистов различного профиля.

В структуре реабилитационной работы ГБОУ ЦПО №7 на первый план выходит потребность и ответственность детей в получении реабилитационной помощи согласно их собственному осмыслению актуальных потребностей. Стратегическая реализация данного реабилитационного фактора позволяет добиться высокого уровня концептуализации потребностей и высокой мотивации со стороны детей.

При работе с детьми акцент необходимо ставить на индивидуальную мотивацию, поскольку ребенок получает не просто набор реабилитационных услуг, а активно участвует в этом процессе, выбирая формы работы с ним. Ярким примером подобной деятельности являются социально-игровые проекты, встроенные в разработанный для каждого воспитанника индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут (ИРОМ), являющиеся составной частью программы комплексной реабилитации и охватывающие всех воспитанников центра — от 6,5 до 18 лет.

Основной целью работы по социализации детей и подростков с различными нарушениями является улучшение качества их жизни. В работе учреждения реабилитации и образования необходимо содействовать максимальному раскрытию потенциала каждого воспитанника, который по тем или иным причинам ранее не был задействован в его развитии. Это позволяет ребенку успешно адаптироваться к окружающему миру, несмотря на наличие сложностей как физического, так и психологического характера.

В учреждении социальная реабилитация может осуществляться по различным векторам запросов несовершеннолетних детей и их родителей. Основная реабилитационная стратегия специалистами учреждения видится в том, что дети учатся общаться со сверстниками, воспитателями, преподавателями в совершенно другом аспекте, благодаря чему приобретаются новые, ранее

не доступные для них психологические навыки. При обнаружении нарушений другого рода у сверстников ребенок начинает больше принимать себя, преодолевать одиночество, страх, агрессивность и тревогу. Это помогает ему наладить общение с окружающими его людьми и способствует более гармоничному развитию личности.

Для специалистов, включенных в процесс социальной реабилитации, особое значение имеет концепция индивидуального запроса ребенка на психологическую помощь. Каждый ребенок индивидуально знакомится со специалистами, участвующими в реабилитации, и способен начать реабилитационную работу, запросив индивидуальную психологическую диагностику по сформулированной им проблеме, выбрав вектор психологической работы в соответствии с собственными эмоциональными, гендерными и социальными потребностями.

Концепция сохранения и обогащения индивидуальных эмоциональных и социальных потребностей ребенка должна уберечь от выбора неправильного реабилитационного маршрута, заключающегося в упрощении и игнорировании основных онтогенетических потребностей ребенка — обезличивании.

Модель инновационного реабилитационно-образовательного пространства — это не статичная помощь ребенку, а, в первую очередь, создание рабочего альянса между ребенком, другими детьми и взрослыми, направленного на обучение самостоятельно совершать изменения в жизни, будь то в учебных или социальных аспектах.

Ожидаемым результатом прохождения реабилитационной программы является активизация эмоционально-психологического и физического ресурса. Это доказывает значимость данного альянса — через уважение мира детства и активизацию собственной мотивации детей в получении реабилитационной помощи.

Условия эффективности реализации инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства на базе центра реабилитации и образования

- координация деятельности по междисциплинарной и межведомственной кооперации субъектов взаимодействия, в том числе своевременное информирование субъектов взаимодействия, обеспечение необходимыми ресурсами, формирование базы лучших практик проведения мероприятий по социальной реабилитации и абилитации детей-инвалидов; обеспечение методической поддержки специалистов;
- развитие профессиональных компетенций сотрудников, обеспечивающих социальную реабилитацию и абилитацию; создание системы профессионального роста специалистов, в том числе на рабочем месте;
- разработка региональных нормативных правовых документов в сфере регулирования межведомственного взаимодействия органов и учреждений разных ведомств в области реабилитации (абилитации) детей-инвалидов;
- обеспечение финансовой, территориальной, физической и информационной доступности всего спектра необходимых инвалиду реабилитационных и социальных услуг;
- организация управления качеством, результативностью и эффективностью услуг по социальной реабилитации (абилитации) инвалидов в учреждениях разного уровня, в том числе разработка критериев оценки данных показателей;
- развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций (на всех уровнях образования), обеспечивающих совместное обучение детей с ограниченными возможностями.

Литература

1. Венгер Л.А. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство. М.: Владос, 2008. 160 с.
2. Герасимова А.С. Тесты для подготовки к школе. М.: Айрис-пресс, 2004. 183 с.
3. Детская практическая психология: Учебник для студентов вузов / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
4. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. Челябинск: ЧелГУ, 2002. 383 с.
5. Матвеева Л.Г., Выбойщик И.В., Мякушкин Д.Е. Что я могу узнать о своем ребенке. М.: АСТ-пресс, 2004. 316 с.
6. Панфилова М.А. Игротерапия общения. М.: ГНОМ и Д, 2008. 155 с.
7. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы» [Электронный ресурс] // Гарант.Ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165834/#review> (дата обращения: 29.05.2020).
8. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. М.: АСТ-пресс, 2007. 393 с.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 3 т. М., 2003.
10. Синюгина Т.Ю. Доклад о государственной политике в сфере защиты прав детей с ОВЗ и инвалидностью // Материалы III Всероссийского съезда дефектологов Минпросвещения России, междунаро. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 201.
11. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 2005. 96 с.
12. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей: книга для воспитателей и родителей. М.: Апрель, 2008. 208 с.
13. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 02.12.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 29.05.2020).
14. Филютина Т.Н. Теоретические подходы к изучению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества: Материалы всероссийской науч.-практ. конф. (13–15 апреля 2004 г.). М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004. 180 с.
15. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Salamanca, Spain, UNESCO, Paris, 1994.

References

1. Venger L.A. Psikhologicheskie risunochnye testy. Illyustrirovannoe rukovodstvo. Moscow: Vlados, 2008. 160 p. (In Russ.).
2. Gerasimova A.S. Testy dlya podgotovki k shkole. Moscow: Airis-press, 2004. 183 p. (In Russ.).
3. Martsinkovskaya T.D. (ed.). Detskaya prakticheskaya psikhologiya: Uchebnik dlya studentov vuzov. Moscow: Gardariki, 2000. 255 p. (In Russ.).
4. Martynova E.A. Sotsial'nye i pedagogicheskie osnovy postroeniya i funktsionirovaniya sistemy dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami. Chelyabinsk: ChelGU Publ., 2002. 383 p. (In Russ.).
5. Matveeva L.G., Vyboishchik I.V., Myakushkin D.E. Chto ya mogu uznat' o svoem rebenke. Moscow: AST-press, 2004. 316 p. (In Russ.).
6. Panfilova M.A. Igroterapiya obshcheniya. Moscow: GNOM i D, 2008. 155 p. (In Russ.).

7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 dekabrya 2015 g. No. 1297 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii "Dostupnaya sreda" na 2011–2020 gody" [Elektronnyi resurs]. *Garant.Ru*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165834/#review> (Accessed 29.05.2020).
8. Rimskaya R., Rimskii S. *Prakticheskaya psikhologiya v testakh, ili Kak nauchit'sya ponimat' sebya i drugikh*. Moscow: AST-press, 2007. 393 p. (In Russ.).
9. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa*. V 3 t. Moscow, 2003. (In Russ.).
10. Sinyugina T.Yu. *Doklad o gosudarstvennoi politike v sfere zashchity prav detei s OVZ i invalidnost'yu. Materialy III Vserossiiskogo s"ezda defektologov Minprosveshcheniya Rossii, mezhdunarod. nauch.-prakt. konf.* M., 2019, pp. 201. (In Russ.).
11. Stepanov S.S. *Diagnostika intellekta metodom risunochnogo testa*. Moscow, 2005. 96 p. (In Russ.).
12. Taylor C. *Psikhologicheskie testy i uprazhneniya dlya detei: kniga dlya vospitatelei i roditelei = Projective Technique in Work with Children*. Moscow: April', 2008. 208 p. (In Russ.).
13. Federal'nyi zakon ot 24.11.1995 No. 181-FZ "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii" (red. ot 02.12.2019) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (data obrashcheniya: 29.05.2020). (In Russ.).
14. Filyutina T.N. *Teoreticheskie podkhody k izucheniyu sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskoe obespechenie profilaktiki sotsial'nogo sirotstva i otklonyayushchegosya povedeniya detei i yunoshstva: Materialy vserossiiskoi nauch.-prakt. konf. (13–15 aprelya 2004 g.)*. M.: Konsortsium "Sotsial'noe zdorov'e Rossii" Publ., 2004. 180 p. (In Russ.).
15. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Salamanca, Spain, UNESCO, Paris, 1994.

Информация об авторах

Войтас Светлана Анатольевна

директор, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Рибелка Инга Валисовна

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

Бражник Юлия Владимировна

заместитель директора по стратегическому развитию, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnick@yandex.ru

Миллер Арина Александровна

психолог, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-3489>, e-mail: arinamiller@gmail.com

Леонова Олеся Игоревна

кандидат психологических наук, руководитель Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников на базе ФГБОУ ВО МГППУ, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); исполнительный директор, Федерация психологов образования России (ФПО России), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Information about the authors

Svetlana A. Voitas

Director, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Inga V. Ribelka

*Deputy Director for Educational Work, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com*

Yuliya V. Brazhnik

*Deputy Director for Strategic Development, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnik@yandex.ru*

Arina A. Miller

*Psychologist, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4434-3489>, e-mail: arinamiller@gmail.com*

Olesya I. Leonova

*PhD in Psychology, Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff on the basis of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow State University of Psychology & Education; Executive Director, Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru*

Получена 25.08.2021

Received 25.08.2021

Принята в печать 07.12.2021

Accepted 07.12.2021

Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Development of Regional Practices of Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs

Описание и макет интернет-страницы (сайта) цифровой платформы модели реабилитационно- образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью

Крестникова Д.Г.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-1497>, e-mail: krestnikovadg@mgppu.ru

В работе предлагается описание структуры и функций интернет-страницы модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью для представления лучших практик реабилитации и образования. Важной задачей проектируемого сайта является обеспечение функционирования формы для онлайн-консультаций с возможностью публикации ответов экспертов.

Ключевые слова: реабилитация и образование, ОВЗ, инвалидность, дети, доступная среда, лучшие практики.

Для цитаты: Крестникова Д.Г. Описание и макет интернет-страницы (сайта) цифровой платформы модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 128–132. DOI:10.17759/bppe.2021180411

Description and Layout of the Website Of Digital Platform of the Model of Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities

Diana G. Krestnikova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-1497>, e-mail: krestnikovadg@mgppu.ru

The paper proposes a description of the structure and functions of the website of the model of the rehabilitation and educational space of children with disabilities in order to present the best practices of rehabilitation and education. An important task of the projected site is to ensure the functioning of the form for online consultations with the possibility of publishing the experts answers.

Keywords: *rehabilitation and education, disability, children, accessible space, best practices.*

For citation: Krestnikova D.G. Description and Layout of the Website Of Digital Platform of the Model of Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 128–132. DOI:10.17759/bppe.2021180411 (In Russ.).

Цель сайта: обеспечение структуры и развития функций.

Задачи сайта: создание единого информационного пространства в области реализации лучших практик реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью.

Требования к интернет-странице: интернет-страница должна предоставлять возможность информационного сопровождения применения модели реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью.

Адрес интернет-страницы (сайта): <https://roscopy.ru/disabilities>.

Структура интернет-страницы (сайта): структура страницы показывает структуру расположения информации на сайте. Вся информация имеет текстово-графический вид и принадлежит соответствующим разделам. Доступ к разделам осуществляется через основное меню. Информационная структура имеет следующий вид:

- реестр практик;
- реестр методов;
- описание модели;
- содержание основной страницы.

Технические требования: сайт разрабатывается на основе современной бесплатной (лицензия GPL) системы управления содержимым (CMS), размещается на unix-хостинге с поддержкой баз данных. Время загрузки страниц сайта должно адекватно соответствовать низкой скорости соединения, возможной в отдаленных районах.

Основная страница сайта должна обеспечивать непосредственный доступ к основному меню, форме онлайн-консультации и блоку основной важной информации.

Этапы разработки

1. Моделирование структуры (создание и расположение информационных блоков).
2. Создание типа содержимого «практика реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью», содержащего поля:
 - субъект РФ;
 - целевая аудитория;
 - направленность;
 - тип практики;
 - опыт реализации (лет);
 - задействованные специалисты;
 - авторский коллектив;
 - аннотация;
 - контактная информация;
 - основная проблема, которую решает практика;
 - дополнительная информация
 - содержание практики — прикрепленный файл.
3. Создание типа содержимого «метод социально-психологической, социально-педагогической, социокультурной, социально-средовой и социально-бытовой реабилитации (абилитации) и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью», содержащего поля:
 - вид реабилитации;
 - описание методов;
 - практики реабилитации (связь с практикой).
4. Установка связи между типом содержимого «практика реабилитации» и «метод реабилитации» с помощью установления зависимости «один ко многим».
5. Создание реестра практик реабилитации и образования детей с ОВЗ и инвалидностью в виде таблицы, содержащей следующие столбцы:
 - название практики;
 - направленность;
 - субъект РФ;
 - авторский коллектив.
6. Создание реестра наиболее эффективных методов социально-психологической, социально-педагогической, социокультурной, социально-средовой и социально-бытовой реабилитации (абилитации) и обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в виде таблицы, содержащей следующие столбцы:
 - заголовок;
 - вид реабилитации;
 - описание метода.
7. Создание страницы для описания модели инновационной реабилитационно-образовательной среды.
8. Настройка формы онлайн консультирования.
9. Настройка механизма публикации ответов экспертов.
10. Наполнение содержимым (новости, мероприятия, основные разделы).

Онлайн-консультирование

Раздел должен содержать форму для онлайн-консультирования по вопросам применения инновационной модели реабилитационно-образовательного пространства для детей с ОВЗ и инвалидностью, а также ответы экспертов на поступившие вопросы.

Поля формы:

- имя автора вопроса;
- субъект РФ;
- адрес электронной почты;
- тема сообщения;
- наименование организации (заполняется по желанию);
- должность (заполняется по желанию);
- статус членства в ФПО России (выбор по желанию);
- текст сообщения.

Сообщения формы должны поступать на электронный адрес администратора сайта для более оперативного ответа.

Возможный макет основной страницы раздела



Информация об авторах

Крестникова Диана Георгиевна

программист, сектор развития квалификаций и профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-1497>, e-mail: krestnikovadg@mgppu.ru

Information about the authors

Diana G. Krestnikova

Programmer, Sector for the Development of Qualifications and Professional Standards of Education and social Workers, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-1497>, e-mail: krestnikovadg@mgppu.ru

Получена 20.07.2021

Received 20.07.2021

Принята в печать 20.12.2021

Accepted 20.12.2021

Памяти наших коллег

To the Memory of Our Colleagues



Юрий Михайлович Забродин (26.10.1940 – 08.12.2021)

8 декабря 2021 года ушел из жизни наш коллега, выдающийся ученый и человек исключительных душевных качеств, доктор психологических наук, профессор, действительный государственный советник Российской Федерации 3 класса, вице-президент Федерации психологов образования России Юрий Михайлович Забродин.

Юрий Михайлович посвятил свою жизнь непростому делу — развитию психологии как науки, требующему огромных душевных ресурсов, и был предан ему до конца. Его вклад в раз-

витие теоретической, экспериментальной и прикладной психологии является достоянием отечественной психологической науки и практики.

Благодаря деятельности Юрия Михайловича получила развитие система психологического сопровождения образования и социальной сферы, его талант организатора, личная вовлеченность способствовали формированию и укреплению профессионального психологического сообщества в России.

Профессиональные стандарты педагога и педагога-психолога, в разработке и внедрении которых принимал самое активное участие Юрий Михайлович, позволили усовершенствовать методы поддержки детей, родителей и учителей, послужили стимулом повышения профессионального мастерства специалистов.

Научная деятельность Юрия Михайловича в сферах психофизики, организационной и экономической психологии, психологии управления, акмеологии известна далеко за пределами нашей страны.

Юрий Михайлович являлся авторитетом и мудрым наставником для российских и зарубежных коллег, к его мнению прислушивались, на него равнялись. Он был примером для молодых специалистов и студентов, всегда внимательный к людям и их судьбам, помог многим состояться в науке.

Неоценимый вклад Юрий Михайлович внес в развитие и трансформацию Московского государственного психолого-педагогического университета, проработав в нем более 15 лет: с 2006 года — в должности проректора по научной работе, с 2011 — проректором по учебно-методическому объединению, проректором по межведомственному взаимодействию с 2016 года, был активным деятелем Ученого совета. В последние годы Юрий Михайлович был советником при ректорате.

Юрий Михайлович до конца оставался деятельным членом университетской семьи, тем, кто поможет и словом, и делом, обаятельным, скромным, бесконечно любимым коллегами.

Это невосполнимая утрата. Светлая память.

Коллектив Московского государственного психолого-педагогического университета, коллеги, друзья, студенты

Приложение

Appendixes

Научная школа «Акмеогенез: гражданское и профессиональное становление личности»

Руководитель научной школы — доктор психологических наук, профессор Забродин Ю.М.

Научная школа «Акмеогенез: гражданское и профессиональное становление личности» зарегистрирована в Московском городском психолого-педагогическом университете в 2011 году по результатам конкурсного отбора исследовательских коллективов в качестве научной школы Московского городского психолого-педагогического университета (протокол заседания Ученого Совета МГППУ № 14 от 21.12.2011 года).

Данное научное направление разрабатывает концепцию социального пространства в теоретической и прикладной психологии. Эта концепция и ее развитие открывают новые возможности психологического анализа сложной системы межсубъектных взаимодействий и отношений в процессах профессионального и гражданского становления человека в реальной и виртуальной средах.

Тема научного исследования на 2013–2021 гг.: «Гражданское и профессиональное становление личности в профессиональной школе и профессиональной деятельности — психология акмеогенеза».

Подтема исследования на 2021 год: «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере».

Цель работы коллектива научной школы в 2021 году: выявление и анализ лучших региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере.

Основные задачи на 2021 год:

- содействие консолидации психологического сообщества Российской Федерации, развитию профессионализма психологов образования в решении проблем подрастающего поколения;
- создание цифровой платформы лучших региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере.

Описание результатов работы научной школы в 2021 году.

1. ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» и общественного объединения «Профессиональная психологическая лига» организовали и провели в 2021 году цикл обучающих вебинаров для педагогов-психологов общеобразовательных организаций по актуальным направлениям психолого-педагогического сопровождения образования и оказания психологической помощи уязвимым группам детей. В цикле вебинаров в качестве спикеров и ведущих мастер-классов приняли участие эксперты, победители и лауреаты Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. В период с 01 июня 2020 г. по 31 августа 2020 г. проведены:

1) цикл международных вебинаров «Психологическое сопровождение детей и подростков с аутодеструктивным поведением: реалии, проблемы и пути решения» (шесть вебинаров с 30 января по 6 марта, в которых приняли участие эксперты в области психологи и медицины, руководи-

тели и педагоги-психологи образовательных организаций разных типов и видов, общественных организаций, всего более 2000 человек. Материалы доступны по ссылке: <https://rospsey.ru/node/648>;

2) Международная семинар-конференция «Психологическое сопровождение детей и подростков с аутодеструктивным поведением: реалии, проблемы и пути решения» (13 марта 2021 г.), в которой приняли участие эксперты в области психологи и медицины, руководители и педагоги-психологи образовательных организаций разных типов и видов, общественных организаций, всего более 2000 человек. Материалы доступны по ссылке: <https://rospsey.ru/2021-03-13>;

3) цикл международных вебинаров «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере» для специалистов в области детства с участием российских и зарубежных экспертов, представителей общего и профессионального образования, аспирантов, ученых, педагогических работников, членов общественных организаций, представителей социально ориентированных некоммерческих организаций, членов общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», общественного объединения «Профессиональная психологическая лига» (пять вебинаров в апреле — июне 2021 года, в которых приняли участие более 3000 человек. Материалы доступны по ссылке: <https://rospsey.ru/node/755>.

2. Актуализация профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере». Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» актуализирован в целях реализации указов Президента РФ от 07.05.2012 № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» и № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», в соответствии с которыми в целях повышения темпов и обеспечения устойчивости экономического роста необходимо создать и модернизировать к 2020 году 25 млн. высокопроизводительных рабочих мест и обеспечить указанные рабочие места высококвалифицированными кадрами. Актуализированный профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» был разработан в 2013 году.

3. Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2021. Проведена экспертная оценка программ и технологий с обоснованной эффективностью, содержание которых соответствует нормативным правовым документам, регламентирующим профессиональную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и оказанию психолого-педагогической помощи детям и подросткам, подготовленных как отдельными авторами, так и авторскими коллективами. Материалы доступны по ссылке: https://rospsey.ru/KP2021_results. Конкурс ориентирован на развитие психологической службы в системе образования Российской Федерации, пропаганду психологических знаний как обязательной составляющей образовательной деятельности, способствующей повышению гуманистической направленности, эффективности и конкурентоспособности российского образования, на содействие профессиональному развитию психологов образования России.

4. Выпуск четырех номеров сетевого журнала «Вестник практической психологии образования». Издана коллективная монография под эгидой «Библиотеки сетевого журнала «Вестник практической психологии образования»»: «Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде. Каталог: коллективная монография».

Основные результаты выполнения работ.

1. В рамках Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2021 (далее — Конкурс) проведена экспертная оценка 56 психолого-педагогических программ, апробированных в образовательных организациях, действующих в 31 субъекте Российской Федерации.

2. На основе результатов экспертной оценки подготовлен открытый реестр программ и технологий — победителей и лауреатов Конкурса по номинациям: «Профилактические психолого-

педагогические программы», «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся», «Программы коррекционно-развивающей работы», «Развивающие психолого-педагогические программы», «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы», «Программы работы психолога с педагогическими коллективами».

3. Проведены научно-практические мероприятия по актуальным вопросам совершенствования оказания психолого-педагогической помощи и поддержки обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогов, экспертно-методической поддержки специалистов в области реализации различных форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с учетом требований межведомственных профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы.

4. Подготовлена актуализированная редакция профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере», имеющая следующие основные преимущества: полнота профессионально-квалификационной структуры вида профессиональной деятельности; наличие карьерной траектории и образовательной траектории в рамках профессионального стандарта; снижение вероятности дублирования трудовых функций, трудовых действий в профессиональных стандартах сферы социального обслуживания. Проект профессионального стандарта одобрен на заседании Совета по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения 22.12.2021.

5. Осуществлен выпуск четырех тематических изданий сетевого журнала «Вестник практической психологии образования», посвященных описанию наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства:

1) «Построение реабилитационно-образовательной среды обучающихся с особыми образовательными потребностями: пространство возможностей». Первый выпуск журнала посвящен обсуждению актуальных вопросов построения реабилитационно-образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, способствующей активизации личностных ресурсов и преодолению социальной депривации за счет организации детско-взрослых сообществ;

2) «Профессиональный конкурс педагогов-психологов как фактор развития психологической службы системы образования». Журнал является официальным партнером Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России», который выполняет значимую роль в решении задач повышения профессионального уровня и раскрытия творческого потенциала педагогов-психологов, распространения передового профессионального опыта специалистов в системе образования;

3) «Комплексная модель "Экосистема детства" в развитии профессиональных и межпрофессиональных компетенций работников системы образования и социальной сферы». В 2021 году при поддержке Департамента труда и социальной защиты г. Москвы 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, побеги;

4) «Развитие системной модели профилактики социальных рисков и девиантного поведения несовершеннолетних в системе образования и организациях социальной защиты населения». Основные итоги проделанной работы опубликованы в третьем и четвертом номере журнала.

Литература

1. 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
2. Волкова Е.Н. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 35–41. doi:10.17759/bppe.2021180204
3. Драганова О.А. Дистанционный формат: ограничения или возможности? (О специфике онлайн профессионального конкурса «Педагог-психолог России») [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 42–51. doi:10.17759/bppe.2021180205
4. Дубровина И.В. Профессиональный конкурс педагогов-психологов как фактор развития психологической службы системы образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 15–20. doi:10.17759/bppe.2021180201
5. 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
6. Егорова М.А. Методические принципы проектирования конкурсного коррекционно-развивающего занятия [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 26–34. doi:10.17759/bppe.2021180203
7. Ермолаева А.В. Факторы суицидального риска в запросах абонентов телефона доверия [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 1. С. 106–114. doi:10.17759/bppe.2021180112
8. Положение о научно-практической секции «Рефлексивно-деятельностный подход в преодолении учебных трудностей» общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 1. С. 115–118. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n1/aplication.shtml (дата обращения: 13.02.2022).
9. 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 [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n3/from_editor.shtml (дата обращения: 22.02.2022).

References

1. Volkova E.N. Programmy profilaktiki podrostkovogo bullinga v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa = Programs for the Prevention of Adolescent Bullying in the Activities of a Teacher-Psychologist [Elektronnyi resurs]. 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.).
2. Volkova E.N. Professional'noe vzaimodeistvie pedagoga-psikhologa s uchitelem v shkole = The Professional Interaction of the Teacher-Psychologists with Teachers at School [Elektronnyi resurs]. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 35–41. doi:10.17759/bppe.2021180204 (In Russ.).
3. Draganova O.A. Distantсионnyi format: ogranicheniya ili vozmozhnosti? (O spetsifike onlain professional'nogo konkursa "Pedagog-psikholog Rossii") = Remote Format: Restrictions or Possibilities? (On the Specifics of the Online Professional Contest "Teacher-Psychologist of Russia") [Elektronnyi resurs]. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 42–51. doi:10.17759/bppe.2021180205 (In Russ.).
4. Dubrovina I.V. Professional'nyi konkurs pedagogov-psikhologov kak faktor razvitiya psikhologicheskoi sluzhby sistemy obrazovaniya = Professional Competition of Teachers-Psychologists as a Factor in the De-

-
- velopment of the Psychological Service of the Education System [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 15–20. doi:10.17759/bppe.2021180201 (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Psikhologicheskii aspekt fenomena "lichnostnye rezul'taty obrazovaniya" = The Psychological Aspect of the Phenomenon "Personal Results of Education" [Elektronnyi resurs]. *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.).
 6. Egorova M.A. Metodicheskie printsipy proektirovaniya konkursnogo korrektsionno-razvivayushchego zanyatiya = Methodical Principles of Designing Competitive Correctional and Developmental Classes [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 26–34. doi:10.17759/bppe.2021180203 (In Russ.).
 7. Ermolaeva A.V. Faktory suitsidal'nogo riska v zaprosakh abonentov telefona doveriya = Suicidal Risk Factors in Inquiries Helpline Subscribers [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 106–114. doi:10.17759/bppe.2021180112 (In Russ.).
 8. Polozhenie o nauchno-prakticheskoi sekti "Refleksivno-deyatel'nostnyi podkhod v preodolenii uchebnykh trudnostei" obshcherossiiskoi obshchestvennoi organizatsii "Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii" = Regulations on the Scientific and Practical Section "Reflexive-Activity Approach in Overcoming Educational Difficulties" of the All-Russian Public Organization "Federation of Psychologists of Education of Russia" [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 115–118. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n1/aplication.shtml (Accessed 13.02.2022). (In Russ.).
 9. Semya G.V., Ivannikov V.A., Chirkina R.V. K voprosu obosnovaniya sistemnoi modeli profilaktiki sotsial'nykh riskov v organizatsiyakh dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei = On the Issue of Substantiating a Systemic Model for the Prevention of Social Risks in Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care. [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 7–9. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2021/n3/from_editor.shtml (Accessed 22.02.2022). (In Russ.).
-

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»,
- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия Эл №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (<https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view>).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

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